

БІБЛІОТЕЧКА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

ТЕТЯНА ГУРЛЄВА

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ПІДЛІТКА

Київ
ГЛАВНИК
2008

ББК 88.8
Г61

Серію засновано в 2006 році

Гурлева Тетяна

Г61 Відповідальність підлітка. — К.: Главник, 2008.— с.128 —
(серія «Бібліотечка соціального працівника»). Бібліогр.:
с. 119-121.

ISBN 978-966-8774-53-1

В посібнику представлені особливості розвитку відповідальності в онтогенезі, їх роль у творчому зростанні особистості, діагностичний матеріал для вивчення відповідальності у підлітковому віці. Психологічна допомога підліткам у самовихованні цієї якості.

Книга буде корисна практичним психологам, викладачам, педагогам, соціальним працівникам, студентам соціально-психологічних спеціальностей, батькам.

ББК 88.8

Усі права захищені. Жодна частина посібника не може бути відтворена у будь-якій формі без письмового дозволу власників авторських прав.

ISBN 978-966-8774-53-1

© Т.Гурлева, 2008
© Главник видавець, 2008

ЗМІСТ

Проблема відповідальності в психолого-педагогічній науці	4
Психологічні особливості становлення відповідальності в онтогенезі	15
Соціальні й автономна відповідальність як єдність двох моральних законів у підлітковому віці	22
Відповідальність з точки зору шкільної практики	22
Важковиховуваність як ознака несформованої соціальної й автономної відповідальності	30
Відповідальність у процесі творчого зростання особистості	34
Особливості періоду дорослішання підлітка	34
Діагностика дисгармоній дорослішання особистості підлітка	38
Відповідальність як умова розвитку «почуття дорослості» у підлітків	49
Відповідальність у становленні творчого життєвого задуму особистості	58
Психолого-педагогічні умови розвитку відповідальності у підлітків	64
Засоби вивчення відповідальності та можливості її корекції у шкільній практиці	77
Психокорекційна робота з підлітками по самовихованню ними відповідальності	92
Додатки	99
Бібліографія	119

«Щоб бути, треба спочатку прийняти на себе відповідальність»
Антуан де Сент-Екзюпері

ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

«Инстанция, перед которой мы несем ответственность, — это совесть. Если диалог с моей совестью — это настоящий диалог, то есть не просто разговор с самим собой, то встает вопрос, является ли совесть все-таки последней или же лишь предпоследней инстанцией. ... Мы должны стать последними, кто не решался называть эту инстанцию, эту сверхличность тем именем, которое ей дало человечество: бог.»

Виктор Франкл

Поняття відповідальності, її прояви і становлення по-різному представлені у філософській, психологічній, педагогічній, етичній та ін. літературі. Однак всі існуючі визначення однозначно підкреслюють виключну важливість цієї людської якості, необхідність її вивчення і виховання у дітей і молоді. Без відповідальності неможливий розвиток суспільства і особистості, здатної здійснювати і творити себе, змінювати світ на краще.

Поєднання загального й індивідуального, що має місце в різних наукових теоріях і напрямках, розкриває, але не повною мірою, універсальну роль відповідальності в житті окремої людини і суспільства. Ті чи інші концепції недооцінюють або соціальну детермінацію поведінки, або, що особливо важливо, особистісний потенціал людини, саморух її активності (Г.С.Костюк), потребу й прагнення до самодетермінації й самоактуалізації (О.В.Петровский, А.Маслоу), до пошуку і реалізації сенсу власного життя (Д.О.Леонтьев, В.Франкл та ін.).

Так, відповідно до теорії психоаналізу, індивід виступає загалом безпомічною істотою перед зовнішніми (соціальне оточення, виховання) і внутрішніми силами (фактори спадковості), які керують поведінкою людини значно більше, ніж її воля й розум. Представники біхевіористичного напрямку у якості регулятора поведінки особи вбачають зовнішні сили, в цілому нехтуючи внутрішнім світом і активністю особистості в перетворенні навколишнього середовища».

Що стосується марксистсько-ленінської теорії, то в ній наголошується на певній мірі свободи, яку мають окремі індивіди й соціальні групи в системі суспільних відносин. Радянська філософія визначала відповідальність як підзвітність окремої особистості

соціуму, як категорію, що характеризує «відношення особистості до суспільства з погляду здійснення нею певних пропонованих їй моральних вимог» [82, с.214]. Однак, при цьому ігнорувалася воля конкретної людини, її бажання, прагнення, вподобання й орієнтації, суб'єктивне переживання особистої відповідальності. Недостатньо зважалося і на те, що проміжною ланкою між окремою особистістю й суспільством виступали й референтна для неї група, і окрема особа, перед якими індивід може нести відповідальність.

У словнику російської мови, що у певній мірі відбивав і формував вітчизняну філософську думку, відповідальність тлумачиться як необхідність, обов'язок відповідати за свої вчинки, а це значить — дати повний звіт за свої дії і взяти на себе провину за допущені помилки. Людина, яка не несе чи не усвідомлює відповідальності, вважається безвідповідальною [125]. Стає зрозумілим, що дане пояснення не передбачає наявності інстанції, по відношенню до якої індивід може бути відповідальним або безвідповідальним. Окрім того, він представлений не як такий, що виявляє власну волю й творить своє життя, а як такий, що підкоряється, боїться, розплачується за помилки своєї поведінки, причому, перед будь-ким, хто бере на себе право вважати її хибною.

Як філософсько-соціологічна категорія, відповідальність відбиває об'єктивно необхідні взаємини між особистістю, колективом і суспільством, що виражають історично конкретний характер їхніх взаємних обов'язків, які реалізуються у свідомій і вольовій поведінці й діяльності [89, с.23]. У подібних визначеннях підкреслювалось відношення відповідальної залежності між людьми, людиною й суспільством. Та насправді в реальному житті окрема особистість була підлеглою певним соціальним приписам, виконання яких вимагали від нею група, до якої людина належала, колектив школи чи трудова спілка, різні соціальні інститути. Свобода окремої індивідуальності визнавалась настільки, наскільки її поведінка, позиція, точка зору «вписувались» у загальні рамки, сама ж людина не отримувала механізму впливати на певні зміни у суспільстві, в соціальних питаннях, у політиці тощо.

У філософській літературі відображена ідея про «рівну відповідальність». Принцип такої «може бути реалізований тільки на основі рівних обов'язків, які впливають із реально однакового матеріального становища й загальної зацікавленості у вирішенні поставлених завдань» [89, с.42]. З цією думкою можна погодитись, але нерівне матеріальне становище громадян, яке існує насправді, не передбачає «рівних обов'язків». Тому можна говорити про те, що кожний індивід повинен нести нарівні з усіма відповідальність за свої вчинки не стільки перед значущими середовищами, у яких він пере-

буває, «де б не був», скільки перед самим собою, власною совістю. У цьому ми вбачаємо особливий зміст «рівної відповідальності» у реальних умовах, які існують, зокрема, у нашій країні.

У сучасній науці позитивною є тенденція розглядати відповідальність не лише *особистості перед суспільством*, але й *суспільства перед конкретною людиною*, як особливу властивість суб'єкта соціальних дій. Стверджується ідея про суб'єкт-суб'єктні стосунки між особистістю і суспільством, про певну «співучасть» рівноправних суб'єктів життєдіяльності. Визнається, що відповідальність особистості виступає необхідною умовою реалізації свободи, яка водночас є здійсненням свободи й інших людей, суспільства, країни. Звідси, рівень свободи в кожному окремому випадку визначається і ступенем усвідомлення людиною об'єктивних соціальних умов, глибиною розуміння нею особистого обов'язку і особистої відповідальності.

У психологічній літературі відповідальність розглядається як схильність особистості не тільки дотримуватися прийнятих у певному соціальному оточенні норм і виконувати рольові обов'язки, але і як її готовність відповідати за свої дії й учинки, не тільки самій дотримуватися приписів, але й захищати цінності значущого оточення, активно сприяти досягненню його цілей [92 і ін.].

Відповідальність виступає невід'ємною характеристикою, основним показником соціальної зрілості особистості [5; 135; 44; 28]. Нерідко поняття «соціальна зрілість» і «соціальна відповідальність» уживаються як ідентичні, якщо мова йде в цілому про ступінь соціалізації особистості, про включення її в суспільні зв'язки. Водночас, соціальна зрілість указує скоріш на здатність особистості оцінити соціальну реальність і визначити в ній своє місце, а соціальна відповідальність указує на діяльну сторону соціальності, на готовність індивіда будувати, «моделювати» свою поведінку відповідно до суспільних цілей [38, с. 109-110].

У більшості наукових джерел 15-20-літньої давнини відповідальність розглядалася лише або переважно як соціальна якість. Тому особливо різняться минулі і сучасні роботи вчених, які розуміють відповідальність, як внутрішній імператив особистості, якість, без якої є неможливим становлення суб'єкта, розвиток його здатності до вчинку, що є стрижневим елементом діяльності, індивідуалізованою і водночас наповненою глибоким соціальним змістом творчою активністю людини (С.Л.Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, В. А. Роменець, В.О.Татенко та ін.).

Поняття вчинку має унікальне значення для гуманістично орієнтованої психології. Так, В.О.Татенко пояснює можливість розробки й запровадження в сучасній психології суб'єктно-вчинкової парадигми, яка виникає на основі творчого синтезу вчення про суб'єкт

С.Л.Рубінштейна і вчення про вчинок В.А.Роменця. «Якщо поняття «суб'єктність» несе в собі, — конкретизує психолог, — з одного боку, наукове знання про онтопсихологічний проект людського буття, а з іншого — фіксує такі сутнісні ознаки людської активності, як автономність, креативність, цілісність і гармонійність, орієнтує в напрямі пошуку внутрішніх джерел та рушійних сил розвитку людської істоти, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ряд із самої себе, а значить, — нести персональну відповідальність за вчинене і скоєне, то поняття «вчинковість» означає індивідуально-неповторний, ціннісно-смысловий, культурно-особистісний вектори суб'єктної активності людини в їхньому сутнісному вимірі».

Поняття «суб'єкт» поєднує індивідуальне і соціальне, а термін «взаємодія» передбачає, вважає М.І.Найдьонов, «наявність окремих сутностей, які вступають у контакт між собою... Адже індивідний суб'єкт і груповий суб'єкт не протистоять один одному як протилежності, а є однією сутністю» [75, с.216-217]. У вчинку людина проявляє оптимальну самоактивність, що націлена, на думку М.Й.Боришевського, не тільки на підвищення можливостей саморегуляції поведінки відповідно до моральних норм, але й на визначення людиною самою для себе правил, вимог, принципів [21].

«Вчинок, — писав В.А.Роменець, — це спосіб особистісного існування в світі. Все, що існує в людині і в олюдненому світі, є вчинковим процесом і його результатом. У цьому вузловому осередку буття виявляється активна творча взаємодія людини і світу...» [113].

У процесі взаємодії особистості та матеріального світу підкреслюється значення соціальної відповідальності у вчинковому акті. Розглядаючи учинок як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для людини конкретним життєвим смыслом, А.В.Роменець розумів учинок як «не будь-яке, а обов'язково високоморальне, відповідальне, вільне («спонтанійне»), творче діяння», як акцію духовного розвитку індивіда [132].

Ядром моральної свідомості є розвинене почуття совісті як здатності особистості контролювати свою поведінку відповідно до суспільних вимог, суспільного обов'язку [8; 40; 129; 134; 151]. Прояв відповідальності пов'язують із внутрішнім прийняттям людиною на себе провини за можливі й реальні негативні наслідки своїх дій. Почуття провини впливає з усвідомлення індивідом очікуваного з боку суспільства типу поведінки й бажання виправдати себе в очах інших людей, вона підсилює почуття відповідальності [139, с. 568]. Тому людина, яка не готова взяти на себе провину, розглядається соціумом як безвідповідальна [57, с. 150-151]. Але при цьому часто не враховується існування «внутрішньої совісті» і «внутрішньої провини» як

заслуженого самопокарання за зраду внутрішньому «Я» [84], що характеризує відповідальність як внутрішню якість особистості.

Відповідальна особистість діє за принципом «самодіяльності» (К. Маркс). Відповідальність — це певний «простір» самостійності особистості, право приймати рішення й одночасно переборювати труднощі, обов'язок досягати результату за змінних обставин (К.О. Абульханова-Славська). За суб'єктом відповідальності визнається творче ставлення до своєї діяльності, здатність передбачати результати цієї діяльності й відповідати за її наслідки [147], усвідомлена необхідність погоджувати й творчо направляти свою поведінку в інтересах суспільства [8; 30].

Моральна відповідальність відбиває моральну спрямованість, містить у собі знання особистістю обов'язків і потребу здійснювати їх при позитивному до них ставленні [74]. Знання особистісного смислу діяльності і його переживання є умовою, що сприяє єдності свідомості й поведінки.

Однією з підстав відповідальності вважається знання особистості не тільки про необхідне, а також про саму себе, свої можливості й обов'язки. Знання про самого себе для становлення зрілої, самодостатньої особистості вкрай важливе, бо, на думку А. Маслоу, зменшує контроль над людиною ззовні й підвищує контроль «зсередини», тобто, самодетермінацію [161, с. 43]. Вчений зазначає, що ми «повинні прийняти на себе відповідальність за свою власну еволюцію. Ми стали «самоеволюціонуючими». Еволюція припускає вибір, а отже, вибір і прийняття рішень...» [84].

Вибір людини, вважає Б. Ф. Поршнев, припускає найчастіше «не перевагу однієї можливості, а придушення, відсторонення іншої, чим і вивільняється перша» [104, с. 347]. Згідно з цією тезою, людина відповідальна не тільки за те, що вона робить, але й за те, що вона не виконала, не вважала за потрібне реалізувати. Окрім того, людина «сходить до рівня суб'єкта свого життя, коли вона може дозволити собі не вибирати, а творити своє життя...» [130, с. 208], коли в неї «нормально відбувається процес включення в розвиток унікальної здатності до самовизначення, самостійного прийняття рішень» [12, с. 67]. Певно, тоді, коли особистість не лише обирає саме те і з того, що їй пропонується, а розширює коло можливих варіантів і творчо визначає вихід з тієї чи іншої ситуації.

Вирішальним фактором складного механізму саморегуляції особистості виступає воля як прояв єдності емоцій та інтелекту [14]. Воля дозволяє людині свідомо ставити мету, переборювати труднощі, впливаючи на зовнішній світ, змінюючи при цьому його і самого себе [36, с. 56]. Важливо відзначити, що прояв «доброї» волі можливий за наявності внутрішньої відповідальності особистості,

непідпорядкованої зовнішньому авторитету. Адже відповідальність розглядається як стійка характеристика суб'єкта, стабільна риса, «якість вищого гатунку», тісно пов'язана з емоційною, моральною й світоглядною сторонами особистості [51, с. 192].

За допомогою волі і свідомих дій суб'єкт бере участь у детермінації подій, так чи інакше самовизначається щодо оточуючого середовища, зовнішнього світу. «Визнавши людину не тільки залежною від об'єктивного світу, але й неодмінним учасником детермінації актуальних процесів, ініціатором дій, тим самим установлюється, — пише філософ Л.О.Сморж, — і міра її відповідальності за свою діяльність і за власне ставлення до світу» [126].

Відповідальність може проявлятися стосовно чого-небудь або кого-небудь (об'єкт відповідальності), перед кимсь (інстанція), за щось (предмет). Відповідальність може бути відносно певної справи, норм, людей [123], зростати до рівня суспільної («за всіх»), коли людина виступає від колективу й товаришів [77]. Існує тип людей, які прагнуть перекласти свою відповідальність на інших, застрахувати себе від можливих негативних наслідків власного вибору [48], або — надвідповідальних рідких особистостей, що працюють на самогношування і відрізняються від так званих «безособистостей», морально безвідповідальних, більш пристосованих до життя людей [67, с. 261]. Індивіди «гіпервідповідальні», з хворобливим почуттям відповідальності, скоріше «вимучують» себе й навколишніх, аніж здатні принести реальну користь для самого себе, оточуючих і спільної справи. Людина з «абсолютною відповідальністю», яка «приречена бути вільною», відповідальна за все, що робить, за все у світі, тому що вона сама постійно створює проект свого «Я» і сама є автором ситуації, у якій опиняється [119, с. 38]. Але така особистість зрештою не витримує тягара «своїх проектів» і перетворюється у безвідповідальну, зауважують вчені [158]. Певно, слід підкреслити, що така людина стає «заручником» своїх проектів, бо насправді не є творцем свого «Я» і ситуації, а з тих чи інших причин «стягує» на себе всі біди, оскільки не є відповідальною внутрішньо, а «відбуває» зовнішній обов'язок і переживає його як тягар, примус або як тяжку долю, якої вона заслуговує.

У відповідальності «за когось» і «перед кимсь» виявляється суспільна сутність людини, розкривається ступінь включеності особистості в систему суспільних відносин [92; та ін.]. Якщо особистість підпорядкована здебільшого соціальним інститутам, то її відповідальність найчастіше є незрілою. Тож головною, на нашу думку, є орієнтація особистості на саму себе, «закон, що виплеканий» усередині себе, звідправил і вимог, за якими людина живе. В активному процесі становлення вона бере на себе відпові-

дальність за своє життя, свій життєвий шлях. Водночас, зрілий суб'єкт не може абстрагуватися від громадського життя, одним з його проявів є «відповідальність за все, що відбувається» [135, с. 89-92]. Не випадково, вищим обов'язком людини вважається «спів-і-для-інших-буття-у світі» [44]. Потреба знайти смисл, мету у житті трансформується в потребу бути відповідальним за події як сьогодення, так і майбутнього [92 та ін.]. Людина свідомо стає своїм власним «проектом», тому відповідає за власну істоту, а значить з неї можна питати за все, що вона зробила [163, с.78], бо це так чи інакше відображується на стосунках з іншими людьми, з суспільством, зі світом взагалі.

Соціальний характер відповідальності вказує на те, ідеали й вимоги яких соціальних груп розділяє особистість. У різних соціальних прошарків уявлення про відповідальність різні, зазвичай протилежні, тому «відповідальність насамперед є якість, що характеризує соціальну типовість особистості» [92]. Від розмаїття і багатогранності соціальних відносин, у які людина вступає, залежить кількість інстанцій, яким вона підзвітна. Сама по собі наявність інстанції, перед якою людина тримає відповідь за свою поведінку, є істотним регулятором плину громадського життя. Однак, центральною тенденцією еволюції відповідальності є виникнення додаткового «внутрішнього механізму контролю».

Особистість у своєму розвитку має пройти шлях від простого виконавця до активного суб'єкта, наслідком чого є перенесення інстанції, перед якою людина тримає звіт, із зовнішнього рівня на внутрішній. Раніше такою інстанцією було тільки суспільство, різні соціальні інститути. Тепер же, стаючи активним суб'єктом діяльності, людина відповідає за свої дії, насамперед, перед собою [там же, с.15] як суб'єктом життєдіяльності, активним творцем себе й свого життя, виходячи із вищих загальнолюдських ідеалів, цінностей, інтересів.

Прийнято вважати, що відповідальність проявляється й опосередковується діяльністю суспільних інститутів, у рамках яких вона діє. Тим часом, існує досить розповсюджена точка зору, відповідно до якої колективні, суспільні відносини не можуть дати особистості нічого, крім залежності від оточення. У певній мірі не можна не погодитися з тим, що неординарна особистість, яскрава індивідуальність не може «вписатися» у групу, колектив, спільність дуже схожих між собою за переконаннями, принципами, стереотипами, світоглядом людей.

Вимоги колективу іноді дійсно обмежують особисту свободу. Якщо людина приймає вимоги спільноти, то, як правило, на шкоду, хоч і незначну, власним інтересам, вона обов'язково стоїть перед вибором, що очікується на користь загалу. Водночас, кажучи про

особистість, що розвивається, наприклад підлітка, не можна не брати до уваги його природну потребу в спілкуванні з однолітками, в «групуванні», бажання бути схожим на інших, стати «своїм серед своїх», коли йому ще належить придбати той досвід життя, особисті переконання, той рівень особистої відповідальності, які дадуть йому можливість зробити свідомий, вільний вибір на користь «Сам» чи «Із групою, колективом» та ін. Зібрання підлітків спрямовані на ствердження кожним із них своєї «самості», саме у групі однолітків можливі розвиток і прояв особистої відповідальності в цьому віці. Тому слід піклуватися не стільки про характер зовнішнього впливу на підлітка, скільки про створення умов для становлення його внутрішньої, особистої, індивідуальної відповідальності і критичності стосовно будь-яких впливів ззовні. Саме цей момент, на жаль, ще слабо виражений в наявних наукових підходах і не відображений у методичних засадах психологічної допомоги у становленні особистісної відповідальності у підлітків.

Відповідальність, читаємо в психологічному словнику, як риса особистості, формується в процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Відзначається принципова можливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на процес формування в членів згуртованого колективу чи групи самокритичної й адекватної оцінки ступеня особистої відповідальності за результат спільної справи, спільної діяльності [106, с. 257].

Відповідальність, зазначається в науковій літературі, може бути «внутрішньою» і «зовнішньою», мати позитивну або негативну спрямованість. Так, зовнішня відповідальність, орієнтована на суспільство, у випадку позитивної ідентичності означає співучасть, змагання, у випадку негативної — виступає у формі агресії (дискримінація, насильство). Внутрішня відповідальність — це відповідальність, орієнтована на себе. Вона буває позитивною або негативною: позитивна означає самовираження (самовиховання, самовдосконалення), негативна виступає у формі саморуйнування (хибні схильності, наркоманія, самогубство тощо) [154, с. 96-103].

Додамо, що внутрішня відповідальність свідчить про наявність совісті, без якої неможливі ні самовиховання, ні самовдосконалення особистості. Адже «відчування совісті» — це усвідомлення своїх недоліків у відношенні до людей, до себе, свого обов'язку, діяльності в цілому, що є проявом докорів сумління [36, с. 70].

Н. А. Мінкіна вважає, що саме тоді, коли відбувається збіг зовнішніх вимог про відповідальну поведінку й діяльність із внутрішнім ставленням до цих вимог, відповідальність стає властивістю особистості, і відбувається перехід із області належного в область суцього. Таке «наднормативне» відношення до обов'язків і

реалізація їх у соціально значущих поведінці й діяльності і є внутрішня відповідальність особистості, що характеризується в таких поняттях, як самоконтроль, самооцінка, самоврядування, самоактивність, самовідповідальність, і тісно пов'язана із самовдосконаленням [89, с. 88-89], та, додамо, саморегуляцією і самодетермінацією, що свідчить про автономність, самодостатність, суб'єктність особистості, яка визнає суб'єктність іншої людини.

Відповідальність, — пише В. Л. Махлін — це не тільки «моя» відповідальність, «за себе». Вона має границі, переступивши які, зустрічає в реальному житті «іншу відповідальність», інше рівноправне «Я». А це значить, що справжня, а не однобічна або, за виразом М. М. Бахтіна, «самозвана», відповідальність моя... повинна активно (а не формально) враховувати цю іншу відповідальність, цього «іншого», не зливаючи його з моїм місцем у світі, але й не відриваючи «іншого» від мого «Я». Тобто, моя відповідальність... повинна весь час знати свої межі. Щоб не допустити того, що ... називається «відокремленням» і «підпіллям» [85, с. 12]. Так визначається ідея про визнання особистістю не лише за собою, а й за іншою людиною права на вільний вибір, власну індивідуальність, самобутність, добровільність у вчинках, творчому самовияві.

У ситуації морального вибору встановлюється взаємозв'язок свободи і відповідальності (Г. О. Балл, Д. О. Леонтьєв, Р. Мей, Е. Фромм, К. Д. Ушинський та ін.). Запорукою свободи є самообмеження, коли індивід добровільно підкоряє свою волю об'єктивно існуючим надперсональним «правилам гри». Тоді взаємодія між людьми базується на принципі: «Моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого» [31, с. 96].

Позитивна свобода зрілої особистості визначається формулою «для» (Г. Балл, Д. Леонтьєв та ін.), така людина здатна керувати своїми думками, діями, почуттями, бути самою собою, поважати свободу інших людей, відчувати і нести відповідальність за свої вчинки. Свобода, вважає Л. О. Сморж, полягає в «пануванні над собою, і над обставинами життя..., у здатності визначити лінію своєї поведінки як розвиток до ідеалу, відкидаючи всі рішення, що несумісні з нею, а не «свобода волі», яка пов'язується з індетермінізмом і отожднюється із свавіллям». Філософ стверджує, що визнавши людину «неодмінним учасником детермінації актуальних процесів, ініціатором дій, тим самим установлюється і міра її відповідальності за свою діяльність і за власне ставлення до світу» [126, с. 177].

Прогресивний розвиток особистості відбувається в результаті ослаблення детермінації ззовні й посилення самодетермінації. Людина розглядається не як об'єкт соціального впливу, а як суб'єкт, особистість, що самоактуалізується [93, с. 507]. «Якщо особистість

відчуває себе «самобутньою», — підкреслює Х. Хекхаузен, — то для прогнозування її поведінки це має більше значення, ніж будь-який інший об'єктивний показник примусу. І, навпаки, якщо особистість вважає себе «пішаком», то її поведінка буде значною мірою залежати від зовнішніх факторів, хоча об'єктивні дані свідчать про її свободу» [146, с. 66].

У цьому контексті доцільно згадати про локус контролю, що означає «якість, яка характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результат своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю)». Локус контролю вказує на спрямованість відповідальності — на себе або на зовнішні сили й тісно пов'язаний з атрибуцією відповідальності (приписування відповідальності за успіх і невдачу), що, у свою чергу, пов'язана з мотивацією досягнення людини, її прагненням домогтися певних результатів [76; 50; 146; 92].

Виявлено, що людям з екстернальним локусом в більшій мірі притаманна конформна і поступлива поведінка. Інтернали ж менш схильні підкорятися тиску з боку інших людей, опираються, коли відчують, що ними маніпулюють. Вони сильніше за екстерналів реагують на втрату особистої свободи. Люди з інтернальним локусом контролю краще працюють на самоті, ніж під наглядом, для екстерналів — навпаки. Характеристика локусу контролю описує, в якій мірі людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності і в якій — пасивним об'єктом дії інших людей та зовнішніх обставин.

Дослідження вчених показали, що з віком інтернальність зростає, тому що в міру дорослішання підростаюча особистість у процесі самопізнання виявляє все більші внутрішні сили. Окрім того, рівень інтернальності-екстернальності піддається педагогічній корекції [38; 10; 92], що може успішно використовуватися в практиці шкільного виховання.

Виходячи з наукової літератури і власних міркувань, ***відповідальність можна розуміти як складну інтегральну якість особистості.***

Вона характеризується: усвідомленням особистістю загальних вимог, норм і своїх обов'язків; розумінням і прийняттям їх особистісної, групової й суспільної необхідності; підпорядкуванням вибору засобів моральним цілям в інтересах власних, значущого оточення, інших людей, суспільства; передбаченням результатів своїх дій; внутрішньою готовністю вчиняти відповідно до загальних вимог і відповідати за свої вчинки, насамперед, перед самим собою, власною совістю, а також іншими людьми, суспільством, людством у цілому.

Відповідальність передбачає вимогливість до самого себе й інших, проявляється у творчому виконанні свого внутрішнього і зовнішнього обов'язку, співвіднесенні своєї поведінки з неминучими еталонами моральності, людяності, вона виявляється у безкорисливій допомозі навколишнім.

Основою «внутрішнього закону» безумовно виступає совість, і тому невідповідність власної поведінки загальним вимогам, що стали особистісно значущими, викликає у людини «муки совісті» й почуття провини, що обмежують можливість безвідповідальних учинків в майбутньому.

Відповідальність — це показник самостійності, критичності, незалежності, особистісної й соціальної свободи та зрілості людини, задоволеності своїм «Я» і станом у системі суспільних відносин, ступеня самодетермінації, самоактуалізації, самодовершеності. Така відповідальність характеризує автономію не як свободу «від», а як свободу «для», тому, на нашу думку, може називатися автономною (в цьому контексті автономна, суб'єктна, особистісна, внутрішня відповідальність вживаються як синоніми). Таку відповідальність можна віднести до характеристики дорослої, психологічно й соціально зрілої людини. Однак, слід розглядати цю якість з погляду динаміки її розвитку, специфіки поєднання суспільного й індивідуального аспекту відповідальності, особливостей її прояву в дитячому, зокрема, у підлітковому віці, чому присвячений наступний розділ книги.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

«Если тебе когда-нибудь захочется найти такого человека, который сможет одолеть любую, даже самую тяжелую беду, и сделать тебя счастливым, когда этого не может больше никто: ты просто посмотри в зеркало и скажи: «Привет!»

Ричард Бах

Формування психіки, свідомості й особистості в онтогенезі розуміються зазвичай як процеси, обумовлені активним, цілеспрямованим впливом суспільства на дитину. Проте, існують внутрішні джерела й рушійні сили психічного розвитку, під якими Г. С. Костюк мав на увазі внутрішні необхідність, логіку й можливості самоздійснення людини. Психічний розвиток розглядається не як якийсь інертний процес, що штовхається зовнішньою, чужою для нього силою, а як саморух, спонтанійний, внутрішньонеобхідний рух. Під основними критеріями «спонтанійності» психічного розвитку вчений розумів «свободу» і «творчість» у вираженні й утвердженні людиною своєї сутності [63, с. 130].

Розуміння розвитку як саморуху, запевняв відомий психолог, не знімає можливостей і завдань педагогічного керівництва цим процесом, а вказує шляхи успішного його здійснення. Воно полягає в тому, щоб уміло будити й направляти «саморух» дитини, сприяти формуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку» [Там же, 147-148].

З віком поступово збільшується роль власної активності особистості в її розвитку. Закономірний прояв цього розвитку (який найбільше актуалізується в підлітковому віці) являє собою прагнення до самовиховання, вдосконалювання себе за допомогою власної діяльності, тому що кожний індивід на всіх етапах онтогенезу є істота «зацікавлена» у власному розвитку й вдосконалюванні [22, с. 116-117].

У різні періоди розвитку людини якості відповідальності характеризуються своїми унікальними особливостями. Пік сензитивності для розвитку соціальної відповідальності становить підлітковий вік, що характеризується активним включенням індивіда в соціальне оточення. Але вже у дошкільнят (за Е. Еріксоном) формується почуття автономності й особистої цінності, що супроводжується виникненням відповідальності, поваги до порядку й дисципліни [160].

Про становлення соціальної відповідальності в підлітковому віці пише І. С. Кон. Цей вік він називає переходом від залежного опікуваного дитинства до самостійної й відповідальної діяльності дорослої людини. «Перехід від дитинства до дорослості, — відзначає вчений, —

припускає не тільки фізичне дозрівання, але також прилучення до культури, оволодіння певною системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може трудитися, виконувати суспільні функції й нести впливаючу звідси соціальну відповідальність» [61, с. 5-6].

Автономність підлітків зазвичай не заохочується, бо стає незручною для дорослих. Тому розвиток соціальної та індивідуальної відповідальності йде нерівномірно, особистість стає радше соціальною, груповою, системною, а значить залежною, несамостійною, ніж автономною — незалежною, яка орієнтується на свої відчуття, совість, власне ставлення до світу, самого себе, інших людей, життя.

Можна сказати, що виявляючись у дошкільнят, автономність не є докучливою і насторожуючою для батьків і вихователів, вона підтримується, і в багатьох випадках розглядається адекватною самовияву особистості дитини. Соціальні навички, норми і правила їй тільки прищеплюються, не завдаючи шкоди загальному процесу розвитку. Але далі, у період «бурі й тиску» підліткового періоду, дорослі — батьки і вчителі — починають активно стримувати неконтрольований вибух прагнення підлітків до самостійності, ствердження свого «Я», яке стає більш критичним до зовнішніх настанов і приписів. Дітей, які почали ставити під розумний сумнів догми, правила, закони, стереотипні судження дорослого світу, стали упереджувати від проявів автономності, а натомість заганяти в рамки, які були достатніми для маленьких, але замалими для тих, хто ще не дорослий, але вже не дитина. Тож, часто-густо має місце не гармонійне поєднання особистого і суспільного, а саме гальмування першого на догоду другому.

Між тим, за висновками Ж. -П. Піаже, моральна свідомість, а отже і відповідальність, розвивається не в результаті безпосереднього присвоєння соціального досвіду, а в ході творчої, активної взаємодії із соціальним середовищем і людей один з одним. Так, уже під час гри, виконуючи певні ролі, діти починають усвідомлювати взаємозалежність, з'являється зацікавленість у взаємному контролі й уніфікації правил. Учений виводить двостадійну схему відповідальної поведінки: «об'єктивну» і «суб'єктивну» відповідальність. На першій стадії (тобто, в 7-8 років) об'єктивної відповідальності міру відповідальності або міру покарання діти пов'язують із величиною нанесеного ними збитку. Оцінка відповідальності дитини відбувається на основі результату дії незалежно від її наміру. На другій стадії, до дванадцяти років, тобто, до підліткового віку, у дитини формується суб'єктивна відповідальність, тобто, її цікавлять уже мотиви вчинку, що спонукають до певної лінії поведінки [162, с. 148].

Л. Колберг, розвиваючи ідеї Ж. Піаже, шляхом експериментальних досліджень дійшов висновку, що діти, які перебувають на стадії

«доморальної свідомості», бояться того, що їх можуть викрити в поганому вчинку, а соціально зріла молодь воліє дотримуватись законів, бо це «треба», необхідно. Перехід від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної повторює логіку історичного переходу від колективної до індивідуальної відповідальності [92].

Відносно теорії Л.Колберга, процес моральної свідомості має шість стадій розвитку, що об'єднуються у три рівні (за аналогією із стадіями інтелектуального розвитку Ж.Піаже).

Перший — *доморальний рівень*. Норми моралі для дитини — щось зовнішнє, вона виконує правила, встановлені дорослими, з чисто егоїстичних міркувань. Спочатку вона орієнтується на покарання і поводить себе «добре», щоб його уникнути (I стадія). Потім починає орієнтуватися і на заохочення, очікуючи отримати за свої правильні дії будь-яку винагороду (II стадія).

Другий рівень — *конвенційна мораль* (конвенція — домовленість, згода). Джерело моральних приписів для дитини залишається зовнішнім. Але вона прагне поводити себе певним чином через потребу в схваленні, в підтримці добрих стосунків із значущими людьми.

Орієнтація у своїй поведінці на відповідність очікуванням і схваленню інших людей характерна для III стадії, а на авторитет — для IV. Цим визначається нестійкість поведінки дитини, її залежність від зовнішніх впливів.

Третій рівень — *автономна мораль*. Моральні норми й принципи стають власним надбанням особистості, тобто, внутрішніми. Вчинки визначаються не зовнішнім тиском чи авторитетом, а власною совістю: «на тому стою, і не можу інакше». Спочатку з'являється орієнтація на принципи суспільної злагоди, демократичні закони, прийняті на себе зобов'язання перед суспільством (V стадія), згодом — на загальнолюдські етичні принципи. Це рівень розвитку особистих моральних принципів, які можуть відрізнятися від норм референтної групи, але при цьому вони засновані на особистому виборі і мають загальнолюдський сенс. За Л.Колбергом, в міру розвитку моральних суджень збільшується і відповідність моральних оцінок людини її поведінки [49; 68].

Вчені дослідили, що всі дошкільнята і більшість семирічок (біля 70%) знаходяться на доморальному рівні розвитку. Цей рівень зберігається і далі: 30% — у 10 років і 10% — у 13-16 років. Більшість дітей до 13 років вирішують моральні проблеми на другому рівні, їм притаманна конвенційна мораль. Розвиток вищого рівня моральної свідомості пов'язаний з розвитком інтелекту: усвідомлені моральні принципи не можуть з'явитися раніше підліткового віку, коли формується логічне мислення. Однак, становлення формально-логіч-

них операцій є недостатнім, адже навіть інтелектуально розвинуті дорослі люди можуть не мати автономної моралі. Відносно підлітків, то лише 10% з них тільки піднімаються до вищого рівня моральної свідомості.

Рівні морального розвитку, за Л. Колбергом, ще зветься наступним чином: передморальний (з 4 до 10 років), конвенційний (з 10 до 13 років) і постконвенційний (з 13 років) рівень. Кожний з них включає по дві стадії. Істинна мораль, на думку вченого, досягається лише на третьому рівні розвитку. Саме на ньому людина судить про поведінку, виходячи з власних критеріїв, що визначає і високий рівень розмірковуючої (рассудочной) діяльності.

На п'ятій стадії (Ш рівень) виправдання вчинку засновується на повазі демократично прийнятого рішення чи взагалі на повазі прав людини. На шостій стадії *вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований совістю, незалежно від його законності чи думки інших людей.*

Починаючи з 13-літнього віку, предморальний рівень заміщається у дітей конвенційним і менше — постконвенційним рівнем. Л. Колберг відмічає, що більшість людей ніколи не переходять четверту стадію (П рівень) морального розвитку, а шостої стадії досягають менш, ніж 10% людей у віці 16 років і старших [29].

Л. Колберг довів, що *моральний розвиток і вдосконалення йде поступово, піддається впливу дорослих, може бути прискореним.* Особливо важливо, що моральний розвиток за нормальних умов є *незворотним* [107].

Звідси, завдання психолога полягає у тому, щоб визначити рівень морального розвитку дитини, спрямувати його до вищого рівня, запропонувати психолого-педагогічні умови для збереження і розвитку особистісної автономності як якості, що лежить в основі рівня автономної моралі.

Можна сказати, що особистісний розвиток — це шлях до самого себе, до справжнього «Я», до формування себе як особистості — автора власного життя, людини, яка приймає і любить інших, цінує свою і чужу свободу, якій властива внутрішня, індивідуальна відповідальність. Становлення такої якості не суперечить розвитку соціальної відповідальності: формування цих двох відповідальностей має бути єдиним процесом, хоча вивчати їх слід порізно, виявляючи зв'язки між ними.

В науковій літературі можна знайти чимало визначень соціальної відповідальності, думок вчених щодо її суті, становлення і виховання у дітей різного віку. Але, на разі, бракує тлумачень внутрішньої, індивідуальної, суб'єктної відповідальності. Експериментальні дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів переконують, що

відповідальне ставлення до обов'язків і їх виконання формуються вже в дошкільному дитинстві. Дитина засвоює й дотримує правил колективного життя, незважаючи на те, що ці правила поки що недостатньо нею усвідомлені. Про відповідальність молодшого школяра вже можна говорити як про відносно стійку якість, що проявляється на рівні звички, емоційного пориву або на рівні свідомовольової напруженості [19; 56; 122; 153; 50; 76]. Очевидно, у цьому випадку, можна говорити про у тій чи іншій мірі сформовану соціальну, а не внутрішню суб'єктну якість особистості.

Суть процесу формування відповідальності становить засвоєння зростаючою особистістю зовні заданих норм поведінки й перетворення їх у внутрішні регулятори діяльності. Соціальна відповідальність як риса особистості, вважає С. І. Дмитрієва, формується поетапно, що дозволяє виділити для кожного вікового періоду свій певний рівень її зрілості й відповідні форми її прояву: відповідальність як зовні задана необхідність (ранні етапи розвитку особистості); відповідальність як усвідомлена необхідність (підлітковий період); відповідальність — потреба (період ранньої юності) [38, с. 134]. Ймовірно, що ці форми явно не засвідчують, а лише «приховують», криють в собі прояви внутрішньої відповідальності, при якій зростаюча особистість орієнтується, насамперед, не на задані норми й правила, а на внутрішні спонукання, прислухаючись до «голосу власної совісті», яка є мірилом того, наскільки зовнішні настанови й очікування відповідають внутрішньому закону людини.

Між тим, для дитини, особливо підлітка, суб'єктивно значущий не сам по собі майбутній результат діяльності як такий, а сам він — як автор, творець цього результату, як автор самого процесу діяльності. Саме в підлітковий період, зауважує К. Н. Поливанова, «дитина будує власну суб'єктність як суб'єктність авторства» [103, с. 32]. У прояві мотивів, спрямованих на оволодіння власною психічною активністю, зазначає М. Й. Боришевський, «виявляються істотні вікові розходження: у школярів молодшого шкільного віку вони зустрічаються винятково рідко; починаючи із середини підліткового віку, спостерігається значне кількісне збільшення мотивів саморегуляції...; пік доводиться на юнацький вік» [20, с. 38].

Онтогенетична специфіка механізму саморегуляції полягає в тому, вважає В. О. Татенко, що молодший школяр відкриває в собі суб'єктивну здатність і відповідний мотив до продуктивної, результативної довільної внутрішньої дії й обов'язкового (старанного, якісного, своєчасного і т.д.) виконання того, що йому потрібно зробити. Довільність у молодшому шкільному віці породжується необхідністю, а не бажанням. Радість від вирішення завдання, приміром, пов'язана з можливістю одержати похвалу, а незадоволеність собою

— з тим, що учня психологічно неправильно оцінювали: «не за оволодіння довільністю, а за результатом виконання навчальних завдань, співвідносячи його, до того ж, з деякою абстрактною середньою нормою, і без врахування його індивідуальних витрат, зусиль, напружень, старань, подолань, зосереджень — усього того, що і входить у поняття довільності» [130, с. 277-278]. Протягом усього молодшого шкільного віку у дитини накопичується, вважає вчений, «внутрішня психологічна злість», що свідчить про своєрідний «внутрішній бунт», який можливий не раніше, ніж дитина відчує себе вільною, «здатною воліти», а значить переборювати. Довільність як певна «внутрішня сваволя» у підлітковому віці означає «нічим не обмежене, що не припускає відповідальності, право на самовизначення відносно прийняття рішень, що стосуються й навіть не стосуються її персони. У підлітка ще немає ясної мети й відповідних засобів її досягнення, адже самовизначитися — це значить знати: що (навіщо), як і коли робити. У цьому віці дитині важливо навчитися самовизначатися, переконатися, що рух до «свого» варіанту рішень внутрішніх проблем безмежний. Самовизначення для підлітка — це, насамперед, «міркування-обговорення-промовляння», наприклад, на тему, який варіант життєдіяльності обрати для себе із числа можливих, наскільки поставлена мета досяжна вибраними для неї засобами в конкретній ситуації. У підлітковому віці особистість немов бере на себе відповідальність «за можливі наслідки невдалого «проекту» самовизначення» [там же, 280].

Логіка становлення підлітка як суб'єкта психічної активності полягає в тім, що «... дитині в цьому віці передзадано зсередини самому виявити в собі споконвічну здатність-прагнення до дійства у «віртуальній реальності», включити в розвиток суб'єктний механізм самовизначення і «запустити» мовну функцію, як необхідний психічний засіб обговорення-проказування переваг одного варіанта самовизначення перед іншим». І тільки на цій основі «зла воля» (Гегель) підлітка поступово переходить у волю «розумну» юнака, здатного визнати самотійність світу як умову мати те, що він хоче для себе самого. Тільки юнак починає усвідомлювати, що вибір засобів поєднаний з відповідальністю, однак і на цьому етапі мова йде не про переживання відповідальності, а лише про «своєрідне тренінгове осягнення» її як значущого критерію в структурі суб'єктності. Тут відповідальність ще не суб'єктивується, а безвідповідальність не супроводжується переживанням провини... Жадати від юнака зрілої відповідальності ще зарано; вона ще тільки починає по-справжньому включатися в розвиток» [там же, 282-284]. Тим часом, орієнтувати на зрілу відповідальність можна й необхідно не тільки юнака, але й підлітка, що стає на шлях дорослішання.

Вірогідно, на цьому віковому етапі зростаючій особистості важливо вірити собі, власній інтуїції стосовно правильності чи неправильності особистих дій та вчинків, вона має вчитися прислухатися до себе, власної совісті.

Справедливо визнати, що в психологічній літературі відповідальність представлена не лише як соціальна якість. Вчені фіксують увагу на необхідності саморегуляції зростаючої особистості, її потребі й здатності до автономії, суб'єктності. Тож, важливим є поділ відповідальності на соціальну (зовнішню) й особистісну (індивідуальну, автономну), бо вони мають різні психологічні механізми: орієнтація на зовнішній авторитет (зовнішній обов'язок) чи на власну совість (внутрішній обов'язок). Розгляду цього питання присвячений наступний розділ.

СОЦІАЛЬНА Й АВТОНОМНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЄДНІСТЬ ДВОХ МОРАЛЬНИХ ЗАКОНІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

«Я верю в свободу, в право человека быть самим собой, отстаивать себя и давать отпор всем тем, кто пытается помешать ему быть собой. Но свобода — это нечто большее, чем отсутствие притеснения. Это не только «свобода от». Это «свобода для» — свобода стать независимым...»

Эрих Фромм

Відповідальність з точки зору шкільної практики

«Человек рождается свободным, а между тем всюду он в оковах»

Жан Жак Руссо

В ситуації, коли зазнали руйнації старі соціальні, моральні і духовні стереотипи та авторитети, а нові ще не утвердились, в незалежній Україні гостро постала проблема самостійного вибору кожною окремою людиною індивідуальної системи норм і ціннісних орієнтацій, в основі яких лежали б високі людські цінності. Нездатність деяких громадян віднаходити сутнісні життєві смисли, прислухатися до голосу своєї совісті та діяти відповідно з ним є причиною відхилень у поведінці, правопорушень, зокрема, серед молоді. Водночас, законослухняні юнаки, які успішно закінчують навчальні заклади, вдало влаштовуються на роботу і зовні справляють враження таких, хто здійснився як особистість і громадянин, можуть переживати внутрішню неузгодженість, розбрід, вагання, незадоволеність собою. Таким людям здається, що їхнє життя не твориться ними самими, а вибудовується за чужим сценарієм, що нерідко викликає зникнення життєвих смислів, а за цим і соціальну дезадаптованість.

«Людська істота, — нагадує В.О.Татенко, — якісно відрізняється від інших суущих тим, що крім реактивного, об'єктного, адаптивного, пристосовницького способів існування може і хоче собі дозволити власне суб'єктну, авторську, вчинкову форму буття. Вона... просто приречена все життя доводити собі й іншим, що вона не є об'єктом впливу різних обставин, не маріонетка в руках випадковості і ситуативності, не «чиста дошка», на якій середовище, суспільство, оточення викарбовує свої настановчі ієрогліфи, а істота, спроможна починати із себе причинний ланцюг подій, здатна бути першоджерелом і першопроходцем, творцем нового суущого, відповідальним за результати свого творіння. У турботі і відповідальності за вдіяне людина підносить-

ся над природою, сутнісно протистойть їй в якості суб'єкта...» [133]. Ця думка вкотре переконує у першочерговому значенні створення психолого-педагогічних умов для формування у молоді здатності покладати на себе відповідальність за власні дії, бути не «гвинтиком», а самодетермінованою, самодостатньою особистістю, справжнім і єдиним режисером власного життя.

Вирішальним у процесі становлення особистості, зрілої відповідальності є підлітковий період (І.С.Кон, Г.С.Костюк, А.А.Реан та ін.), який вважається найбільш придатним для накопичення досвіду саморегуляції поведінки, прийняття на себе відповідальності за власні вчинки. Це критичний період у процесі соціалізації особистості (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Н.Ю.Максимова, М.В.Савчин та ін.). Потреба у спілкуванні з ровесниками, а також розвиток почуття дорослості вимагає від підлітка не тільки самостійності й незалежності, а водночас поваги і врахування у своїх рішеннях і діях інтересів інших людей, особистої відповідальності та вимогливості у досягненні спільної мети (суспільної, сімейної, колективної тощо). Суть підліткового періоду виявляється у конфлікті між прагненням до автономії і недостатнім розвитком психологічних механізмів автономної регуляції поведінки, самодетермінації (Д.О.Леонт'єв, О.Р.Калітєєвська та ін.), що підлягають конструктивному чи деструктивному зовнішньому впливу.

Самодетермінована, автономна особистість має шанс зародитися й успішно розвиватися у підлітковому віці, якщо будуть створені належні виховні умови в школі і сім'ї. Варто не стримувати характерне для цього вікового періоду прагнення дітей до автономії, а спрямовувати їх свободу «для» творчості та самовдосконалення, що водночас є чинниками успішної інтеграції в дитячий колектив, суспільство.

Становлення самодетермінованої особистості значною мірою залежить від умов педагогічного виховання. Та, на жаль, вивчення роботи сучасної школи свідчить про недостатню професійну готовність вчителів до цілеспрямованого створення умов для формування в учнів відповідальності як здатності добровільно дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих норм, звітуватись за свою поведінку перед власною совістю та іншими людьми, удосконалювати в собі дану якість.

За результатами нашого опитування учителів, більш, ніж 80 % підліткам, які викликають занепокоєння і вважаються важковиховуваними, характерна безвідповідальність. Під безвідповідальністю, як і багато років тому, так і тепер, розуміється порушення загальних норм і правил поведінки, невиконання педагогічних вимог, прогули і зриви уроків, вияви непокори педагогам, брутальність і багато

чого іншого, що є доступним зовнішньому спостереженню. Можна сказати, що вчителів, у першу чергу, турбує і бентежить зовнішня, або соціальна безвідповідальність учнів, а не справжні мотиви їх поведінки. Відповідальність оцінюється вчителями здебільшого за зовнішніми критеріями, що відповідають загальним вимогам, і майже не розглядається, як внутрішня якість особистості.

Соціальний характер відповідальності вказує на те, ідеали і цінності яких соціальних груп поділяє особистість. Тому відповідальність, що характеризує соціальну типовість особистості, виражається у підкоренні людини декларованим нормам і правилам, а точніше — певному зовнішньому авторитету. Якщо йдеться про дотримання соціальних норм, то така поведінка вважається соціальною. Та чи може відповідальність, в основі якої лежить здатність особистості розділяти цінності групи, колективу тощо, водночас свідчити й про особисту незалежність, автономність, орієнтацію на власну совість? Звісно, але за умови, коли людина орієнтована не стільки на зовнішній авторитет, скільки на внутрішній моральний закон, виплеканий самим суб'єктом. Коли автономність діє не на рівні такої собі «протестуючої» незалежності, підкресленої відокремленості від суспільного оточення, його норм і вимог, а коли регуляція власної поведінки здійснюється через механізм звертання до власної совісті.

Яке ж значення для людини має внутрішня, суб'єктна, автономна відповідальність?

Для прикладу, згадаймо відомий експеримент американського психолога Мілграма. Його суть полягала в тому, що досліджуваному пропонувалося у ролі «вчителя» підсилювати напругу електричного струму, яким вражав так званого «учня» (цю роль виконував підготовлений актор — помічник експериментатора). Відповідно до інструкції, «учитель» зачитував пари слів, які «учень» мав доповнити. За неправильну відповідь призначалося покарання у виді електричного розряду з інтервалом від 15 до 480 вольтів. Струм подавався за допомогою важільців з ярликами: 15-60 в — «легкий шок», від 195 до 240 в — «сильний шок», від 375 до 420 в — «жорстокий», від 435 до 450 — «XXX», що відповідає загрозі життю. За кожну помилку «учитель» повинен був надбавляти «учневі» 15 вольтів. На протест «вчителя», його бажання зупинити випробування експериментатор відповідав: «Надзвичайно важливо, щоб ви продовжували експеримент!».

Самі організатори експерименту не могли припустити, що значна частина учасників у ролі «вчителів» може без особливої причини свідомо заподіяти страждання іншій людині. До речі, й опитані студенти запевняли, що нормальні люди не здатні перевищити 135 вольт. Сорок опитаних психіатрів висловились, що до 450 вольтів

може дійти хіба що одна особа із тисячі, та й то це може бути тільки садист. Однак, за підсумками експерименту, максимально можливий шок призначили 65% учасників.

Чим же пояснюється настільки несподіваний і прикрий факт — заподіяння сильного, свідомо небезпечного болю іншій людині?

Виявляється тим, що накази висувала особа, яка наділена владою. Обстежувані яскраво продемонстрували деструктивне підпорядкування авторитету, «вчителю» (або будь-кому «старшому»), прагнення поводитися правильно й уникнути «соціальної немилості», навіть усупереч особистим бажанням, голосу власного сумління. Відчуваючи крайній ступінь напруги, практично всі «вчителі» висловлювали протест проти того, що відбувається (вони плакали, кусали губи, затаилися, упивалися нігтями у власну шкіру, тремтіли, пітніли), але все ж таки продовжували натискати на злощасні важільці навіть тоді, коли їхня жертва молила про пощаду.

Цей експеримент вочевидь показав пригнічення соціальною або зовнішньою регламентацією внутрішніх уявлень людини про добро і зло, істинне й хибне, правильне і неправильне. Стає зрозумілим невидиме: перевага зовнішніх мотивів «чавить», руйнує внутрішні і перетворює їх в недіючі, тим самим позбавляючи особистість «душі і серця».

Один з найбільш вдалих описів внутрішньої відповідальності належить датському філософу С.Кьєркегору: «...визначаючи етичне ставлення до життя словом «обов'язок», вони (проповідники псевдоетичного погляду) під самим словом «обов'язок» розуміють різні зовнішні житейські стосунки». Не дивно, продовжує вчений, що «життя, присвячене обов'язку такого роду, видається людям далеко непривабливим і нудним... *Справжній етичний погляд на життя вимагає від людини виконання не зовнішнього, а внутрішнього обов'язку, обов'язку по відношенню до самого себе, до своєї душі, яку вона повинна не згубити, але здобути*». За С.Кьєркегором, індивіду належить творити, формувати внутрішній моральний закон, оскільки людина обирає, перш за все, себе, своє «Я». При цьому, «вибрати себе самого не означає лише вдуматися у своє „Я“ і в його значення, але воістину і свідомо взяти на себе відповідальність за усяку свою справу чи слово» [55, с. 330— 331].

З категорією внутрішньої відповідальності тісно пов'язана категорія «свободи для», суть якої — у забезпеченості суб'єкта ресурсами для подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод, які стоять на шляху реалізації бажань і прагнень особи. Так, Г.О.Балл зазначає, що «надійне досягнення особистісної свободи передбачає не просто дотримання елементарних моральних норм, але прилучення до найвищих буттєвих цінностей..., трансцендування, вихід за межі вузь-

ко витлумачених інтересів (індивідуальних або конкретних спільнот). Психологічним механізмом такого трансцендування є процес становлення і функціонування індивідуалізованого сенсу життя особи» [13, с.4].

Можна сказати, що така відповідальність є відображенням і причиною *суб'єктної, авторської, вчинкової форми буття, що характеризує людину як творця нового суцього (за В.О.Татенком)*.

Для регуляції власної поведінки суттєве значення має почуття **совісті**, що є ядром моральної свідомості і здебільшого визначається як здатність особистості контролювати поведінку відповідно до суспільних вимог, зовнішнього обов'язку. Категорією совісті можна пояснити ситуативність планування вчинків. Це совість, яка пов'язана з прагненням людини виглядати у вигідному світлі в очах навколишніх і відповідати прийнятим у даному оточенні нормам і правилам. Але більш суттєвим вважаємо інше тлумачення. Так, совість, за І.Кантом, є не що інше, як співвіднесення вчинків *«закону, що живе в нас»* [54], закону, який, на думку А.Н.Радіщева, не може бути знехтуваний навіть за умови, коли б *«будь-яка влада на землі примушувала тебе до неправди, до порушення обов'язку совісті»* [110].

Обов'язок перед собою, перед своєю душею, як відповідальність перед власною совістю за пошук і здійснення смислів свого життя, — це і є внутрішня відповідальність, зауважує В.Франкл. *«Зовнішній обов'язок (зовнішня відповідальність), — пише він, — це обов'язок, нав'язаний ззовні і не «затверджений» совістю людини, а значить той, що не має внутрішньо значущого для людини смислу»* [145, с.288-289]. Заслуговує на увагу поділ совісті на «авторитарну» і «гуманістичну» Е.Фромма [155]. Він переконує, що соціально прийнятна поведінка припускає наявність «чистої» совісті, але все ж таки різного походження: або створюється зовнішнім авторитетом, або формується зсередини, власним уявленням людини про добро і зло, справедливність-несправедливість, правду-неправду. Таке бачення совісті дозволяє зняти розбіжності в науковому розумінні зовні схожих, але внутрішньо суперечливих учинків людей. «Авторитарна» і «гуманістична» совість лежать в основі зовнішньої (соціальної) і внутрішньої (автономної) відповідальності.

Стає зрозумілим, що соціальна відповідальність характеризується підпорядкованістю будь-якому авторитету (особі, групі тощо), а значить слухняністю, ретельністю, залежністю, силою «над-Я». Навпаки, автономна відповідальність характеризується здатністю людини прислухатися до «голосу власної совісті», вона властива людям незалежним, самостійним, критичним, гнучким щодо вибору стратегії поведінки, виходячи з власних переконань. Здатність свідомо відокремлювати власну відповідальність від нав'язуваної

ззовні, характеризує людину як автономну. Цей рівень відповідальності відповідає рівню автономної моралі за Л.Колбергом. За різними даними, поданими в науковій літературі, автономних, самодостатніх особистостей, здатних до самодетермінації, самоактуалізації, налічується усього від 1 до 20 відсотків.

Чи доречно говорити про внутрішню, автономну відповідальність щодо підліткового віку?

Безперечно, бо саме цей вік є критичним періодом становлення логіки вільного вибору, свободи не тільки «від», але й «для». Розв'язання підліткової кризи, сутність якої полягає в конфлікті між прагненням до автономії і недостатнім розвитком механізмів автономної регуляції поведінки, полягає у формуванні цих механізмів, а не в авторитарному нав'язуванні молоді тих чи інших догм.

Відповідальність, зазначається в психологічному словнику за редакцією А.В.Петровського і М.Г.Ярошевського, це форма саморегуляції і самодетермінації, яка специфічна для зрілої особистості. Вона виражається в усвідомленні себе причиною здійснених вчинків і їхніх наслідків, в усвідомленні і контролі своєї здатності виступати причиною змін (чи протидії змінам) в навколишньому світі й у власному житті [64]. Відповідальність, вважає С.Д.Максименко, сприяє завершеності особистості, означає, що внутрішній світ стає людиною усвідомлений і сформований. Тому цю якість слід розглядати «центральною елементом зрілої особистості» [78, с.25]. Підліток же прямує до зрілості, і тому справедливими є слова Д.О.Леонтьєва: «У горнилі підліткової кризи має шанс народитися зріла, автономна, самодетермінуюча особистість, хоча це відбувається аж ніяк не з усіма» [73, с. 157-158], що не тільки не применшує, але підсилює необхідність створення соціальних, економічних, психолого-педагогічних умов для становлення в молоді саме автономної відповідальності.

Яким же чином у школі забезпечуються умови, що сприяють розвитку внутрішньої, автономної відповідальності?

І.С. Кон пише: «...Багато вчителів і батьків частіше апелюють до дитячої основи в підлітках, розраховуючи, головним чином, на залежність і слухняність. Така установка несвідомо лестить самолюбству дорослих: чим безпомічнішими й інфантильнішими здаються діти, тим більш значимими і потрібними виглядають у своїх власних очах вчителі і батьки. Але установка ця є помилковою і шкідливою... У людини, якою постійно опікуються, виробляється звичка до пасивної залежності або безглуздий, анархічний негативізм...» [58, с.193-202]. Вже у початковій школі, за експериментальними даними Л.І.Дзюбко, статус «адаптованого» школяра припускає наявність чутливості до групових норм, переваги ціннісних орієнтацій реальної

соціальної групи, керованості, слухняності, залежності від інституціональної організації, з якою учень ідентифікується (клас, школа) [37, с.8]. Така спрямованість зростаючої особистості усіма можливими засобами заохочується в середніх і старших класах, а також у вузах, обмежуючи молоду людину у самовияві, самодетермінації, самодостатності.

«...Низька домінантність (що, певно, розуміється як висока залежність, слухняність — Т.Г.) є позитивно пов'язаною з успішністю навчання у всіх вікових групах, аж до аспірантів...» — вважають В.М.Мельніков і Л.Т.Ямпольский [86, с.36]. За дослідженням О.Г.Шмельова, сумлінність, що найбільш тісно пов'язана із соціальною відповідальністю, в уявленні педагогів не може сполучатися з активністю, ініціативністю [152, с.254-256]. Тобто, відповідальні учні, на думку вчителів, означають покірні, пасивні, а безвідповідальні, навпаки, — непокірні, активні, незалежні.

Варто звернути увагу на особливі явища в сучасному учнівському середовищі, що є відображенням, мініатюрою того, що відбувається в усьому суспільстві. Це — соціальне розшарування школярів. Діти з матеріально забезпечених родин мають високий статус серед однолітків, впливають на думку більшості, хоча самі, бува, не відрізняються високою моральністю й духовністю. У психології відомо, що авторитарними лідерами стають особистості, упевнені в собі, своїй правоті, незалежні, сміливі, здатні домінувати й організовувати навколо себе групу надійних і відданих ровесників, які можуть під керівництвом лідера встановлювати свої, інколи жорстокі, закони. Поза таким оточенням може виявитися дитина або групка дітей, поведінка яких не відповідає встановленим домінуючою більшістю стандартам, вони не мають авторитету, і, як правило, стають відторгнутими, ізольованими, скривдженими.

Доведеним фактом є те, що більшість делінквентів пережили в дитячому і підлітковому віці емоційну депривацію. Потреба в повазі для більшості таких підлітків стає дефіцитною потребою і через навчальні труднощі. Як відзначає американський кримінолог Е.Шур [112], невстигаючих учнів постійно і в усе більшій мірі відтіняють й ізолюють устигаючі ровесники, окремі педагоги і сама система в цілому. Не дивно, що відторгнуті учні поступово починають дивитися на себе і на своє майбутнє як на щось похмуре і безрадісне, і, зрештою, перебування в школі стає для них у вищій мірі незадовільним. Можливість правопорушень і злочинності в цих умовах стає очевидною.

У плані розуміння розшарування в учнівському середовищі досить цікаве дослідження К.Муздибаєва [87]. Він установив розходження в психології людей матеріально забезпечених і бідних, сімей-

ний прибуток яких знаходиться нижче ризику прожиткового мінімуму. Встановлено, що серед багатих людей значна кількість виявляють інтернальний локус контролю. Інтернальність, як особистісне утворення, характеризується тим, що людина покладає відповідальність за свою поведінку, здоров'я, стосунки з навколишніми, за своє життя взагалі — на себе самого. Для інтерналів суттєва, насамперед, впевненість у собі, у своїх силах, переконаність у тім, що «Я можу». Інтернальність забезпечених людей формується і підкріплюється матеріальним благополуччям. Та постає запитання, чи є така інтернальність показником справжньої відповідальності, в основі якої лежить «чиста» внутрішня совість? Водночас, серед екстерналів (невпевнених, боязких, залежних, що ремствують на випадок, везіння, заступників і т.п.), усе більше, за даними К.Муздибаєва, бідних, невлаштованих людей. Можна говорити про деяку частку вимушених або захисних екстерналів, у яких екстернальність — це захисна реакція у відповідь на ситуацію неблагополуччя, непевності в завтрашньому дні, бідності.

Можна припустити, що за нинішніх умов, при перехідній або застарілій виховній системі, у школах може утворитися цілий прошарок учнів, інтернальність яких є несправжньою, а «псевдоекстернали» можуть опинитися в числі важковиховуваних, асоціальних елементів, правопорушників.

Так, за даними А.А.Реана [112], «захисна екстернальність» спостерігається в 84 % підлітків-делінквентів. Зовнішній локус контролю, означає зняття суб'єктом відповідальності за все, що з ним коїться, із самого себе; відповідальність покладається на оточуючих людей, а також на долю, випадок, різноманітні обставини. І це, на жаль, часто-густо є результатом вад виховання. «Зовнішньо зорієнтоване, стимул-реактивне педагогічне управління розвитком, — слушно зауважує С.Д.Максименко, — поступово привчає індивіда до того, що визначальними в житті й діяльності є зовнішні умови, а не внутрішні прагнення й переживання. Так виникає екстернальність, вона ж — і безвідповідальність» [78, с.25].

Виходячи з наведених даних, важливо створювати психолого-педагогічні умови становлення у підлітків внутрішньої, автономної відповідальності, в основі якої лежить орієнтації особистості на власну совість (як вищу інстанцію, перед якою людина несе відповідальність), не підвладну ні змінам матеріального благополуччя, ні соціальному становищу і впливу. *Автономні люди* — це психологічно здорові особистості, які, за визначенням А.Маслоу, «зовні, як правило, не відрізняються від інших людей, їм не властиві прагнення будь-якою ціною «виділитися з юрби», вивишуканість манер чи незвичність в одязі. Вони не ототожнюють свободу з її зовнішніми атрибутами, їм

притаманна внутрішня незалежність від середовища. Для них не мають великого значення схвалення й визнання навколишніх, вони прагнуть скоріш до самоповаги, і тому їх можна назвати психологічно автономними людьми» [1, с. 366].

Виховання автономної відповідальності має стати важливою складовою виховання школярів у сучасних умовах. Психологічна автономність у тій мірі, в якій вона може проявлятися у підлітковому віці як ознака психологічного здоров'я, є неодмінною умовою запобігання такому явищу, як важковиховуваність, соціальна і психологічна дезадаптованість особистості учня.

Важковиховуваність як ознака несформованої соціальної й автономної відповідальності

«Человек есть усилие быть человеком. Если нет этого усилия — неизбежна деградация».

М. Мамардашвили

Важковиховувані підлітки — це, за визначенням Л.С.Виготського, «важкі діти в масовій школі», яких, на думку сучасних дослідників, нараховується більше половини від усієї кількості школярів. Такі учні, переживаючи критичні періоди свого розвитку, «немовби випадають з тієї системи педагогічного впливу, яка ще зовсім недавно забезпечувала нормальний хід їхнього виховання і навчання» [26, с.118].

Враховуючи розвиток школи в сучасній соціальній ситуації, можна впевнено казати, що нинішні, «нові» важкі учні — це ті школярі, на яких не поширюється вплив застарілих методів виховання, тих методів, які скеровані скоріш не на розвиток і самоактуалізацію зростаючої особистості, а на підпорядкування учня правилам і вимогам, які стримують такі прояви його психіки і поведінки, як самостійність, критичність, спроба брати на себе відповідальність, незалежність, неординарність, виражена індивідуальність, відкритість новому досвіду, креативність у життєвਿਆвах.

Це — неслухняні і вередливі учні, що відмовляються виконувати приписи, які втратили свою актуальність і сенс в сучасному суспільстві та в особистому житті конкретної дитини. Некерованість, а то й, на перший погляд, зухвала протидія вимогам вчителів, може спричинюватись покараннями учня за найменші провини, обмеженням його ініціатив, ігноруванням явища «забороненого плоду». Російські психологи провели наступний експеримент. Вони встановили на галявині з сонечками-кульбабами невеличкий плакат з написом: «По траві ходити суворо забороняється!». І якщо до цього

часу ніхто кульбабки не чіпав, наступного ж дня усі жовтоголові квіточки було знищено. З такого випадку О.Г. Асмолов задається риторичним запитанням: «А чи не варто замислитись над тим, як часто наше виховання й пропаганда будуються за формулою «По траві ходити суворо забороняється!»?» [9, с.320]. Це запитання й досі можна вважати відкритим, адже теза «Заборонити легше, ніж пояснити», а тим більше, аргументовано довести і спонукати до дії, залишається керівним у шкільній практиці.

Значна частка важких учнів — це наслідок вад авторитарної школи, де однозначно був визначений «зразковий», «благополучний», «непроблемний» учень, з якого можна було «ліпити потрібного громадянина». Орієнтація в школі на зовні прийнятну поведінку «закривала очі» (що, на жаль, спостерігається й досі) на варіанти нестандартного прояву моральних якостей, серед яких однією з найважливіших є відповідальність. Заслугує на увагу та обставина, що багато порушень з боку підлітків спрямовані проти рутини, несправедливих вимог у школі, проти відсталості й консервативності деяких учителів чи в цілому проти застарілого режиму школи. Так, майже половина з опитаних важких підлітків однієї київської школи не переживали каяття, «мук совісті», відчуття провини за поведінку, що засуджується вчителями. Свої дії вони виправдовували «бажанням довести, що вони (тобто, конкретні вчителі) неправі», пояснюючи тим, що «по-старому вже не можна ставитися до сучасної молоді», оцінювали свою непокору як «прорив», прагнення самоствердитися тоді, коли «ніхто не помічає у тебе нічого гарного», як «боротьбу за своє право на самовираження», «щоб не хтось розпоряджався твоїм життям, а ти сам був собі господарем» і т.п.

Наші спостереження показали, що сучасні дівчатка-підлітки навіть більш активні, у порівнянні з хлопчиками, у ствердженні власної самостійності, незалежності, творчої активності. Значна частина з опитаних дівчат більш наполегливо відстоює своє право бути «не як усі», а особливою, самобутньою, в той час як більшість хлопчиків ще перебувають у стані, залежному від однолітків, приятелів, авторитетних дорослих, кумирів тощо. Нерідко можна почути від дівчаток підліткового віку приблизно таке: «Прагну мати про все власну думку, не залежати від будь-кого. Якщо і наслідувати когось — то за власним вибором, і мені байдуже, чи подобається це комусь, чи ні!». На жаль, таке, в цілому позитивне, спрямування дівчаток часто дорослими — батьками і вчителями — не підтримується, а то й засуджується, бо такі підлітки стають незручними, не вписуються у звичні рамки «хорошої слухняної дівчинки», яка не заважає, не турбує, не вимагає нервових, інтелектуальних, душевних напружень, перегляду власних, ймовірно й дещо віджилих,

переконань, стереотипів, орієнтирів. Без критичного відношення дорослих до себе, своїх вимог і методів впливу на дитину, яка вже вийшла на шлях дорослішання, неможлива допомога підлітку у критичний період становлення його особистості.

Погляд на важкого учня як на особистість, що прагне і по-своєму намагається бути «господарем самому собі», спонукає з дещо нових позицій переглянути критерії сучасної важковиховуваності, соціальної дезадаптованості, а також особливості розвитку зовнішньої і внутрішньої відповідальності, умови її становлення. Варто пам'ятати, що учень може бути важким не тільки для вчителів, які керуються старими, віджидими методами впливу, а й для самого себе. Однією з причин «нелюбові» до себе може бути втрата здатності прислухатися і чути голос власної совісті, жити за власними устремліннями.

Скільки б ретельно не виконував підліток декларовані настанови, приписи й норми, він не зможе розвиватися як самодостатня особистість, якщо його вчинки не будуть відображати внутрішні устремління, настрої, еталони і не відповідатимуть їм. Тільки тоді можна очікувати від людини високого рівня соціальної відповідальності, коли в неї розвинута внутрішня, особиста, автономна відповідальність, що характеризується здатністю впевнено опиратися на власний «внутрішній закон».

Звичайно, слід надавати підлітку якомога більше можливостей для саморегуляції і творчого самовияву, нехай навіть це здаватиметься комусь із дорослих досить обтяжливим і незручним, бо вимагає неабиякого терпіння і поваги до зростаючої особистості. У той самий час варто враховувати появу цілком благополучних, зовні адаптованих підлітків і юнаків, які не прислухаються до власної совісті і не шукають сенсу особистого життя у творчій самореалізації, виявляючи тим самим справжню безвідповідальність.

Тому важливо сприяти творенню підлітком того «внутрішнього закону», про який говорив І. Кант та інші філософи, обережно пропонуючи йому вже усталені еталони людяності, добра і справедливості, норми високоетичних взаємин між людьми. У такому разі не знайдеться місця антогонізму між індивідуальним і соціальним, внутрішнім і зовнішнім. З таким підґрунтям будь-які декларовані норми і правила не викликать негативізму з боку юних, а що найбільше — критичне їх осмислення, просіювання через сито власних поглядів й переконань.

У період переходу України від індустріальної держави до демократичної постала необхідність у появі людей-творців. Це не може не вплинути на всю систему виховання, адже учень не може почуватися гармонійно у соціумі, який не відповідає його внутрішнім за-

питає та не задовольняє їх, і, ймовірно, справляє враження соціально дезадаптованого. *«Освіта не може бути відокремлена від суспільства, — пише В.Кремень. — Процеси, що відбуваються в ньому, так чи інакше відбивають те, що відбувалося і відбувається в суспільстві в цілому. Окрім того, освіта — консервативна в принципі система, і це добре. Але консерватизм нашої освіти десь на порядок вищим, ніж у нормальному, традиційному демократичному суспільстві з пріоритетом прав і свобод особи. Тому, віддаючи данину досягнутому і поважаючи його, потрібно постійно говорити про необхідність змін і модернізації. Ми повинні настроїти вчителя на потребу змін. ...» [65].*

Вже з молодшого шкільного віку важливо створювати умови для повноцінного розвитку індивідуальності дитини, навіть, якщо ми ризикуємо втратити певну суму знань, яку не засвоїть учень. Натомість, інформуванню, ретельному постачанню школярів різноманітними знаннями як самоцілі, в результаті чого, за влучним виразом О.М.Леонтьєва, відбувається «озлидніння душі при збагаченні інформацією», школа має створювати всі необхідні умови для того, щоб зростаючій людині вдалося реалізувати себе як самодостатню особистість. Особливим і відповідальним етапом для цього є підлітковий вік.

Психолого-педагогічні умови для становлення у підлітків автономної відповідальності мають забезпечувати, перш за все, вияв самостійності, критичності зростаючої особистості, широких можливостей вияву нею власної індивідуальності, вибору варіантів поведінки і форм самоствердження і творчої самореалізації. У ситуації вибору підліткам має надаватися можливість прислухатися до себе, голосу власного сумління. Зовнішній авторитет, яким би правильним він не здавався дорослим, не може залишатися єдиним механізмом регуляції поведінки.

Єдність автономної й соціальної відповідальності є органічним поєднанням двох законів, в основі яких лежать найвищі людські цінності, коли будь-який авторитет не відкидається, але не вищий за авторитет власної чистої совісті, інтуїтивної здатності людини відокремлювати добро від зла, правильне від хибного, що забезпечує здійснення особистості як справжнього творця самої себе і власного життєвого сценарію.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

«Личность может быть понята лишь как акт, она противоположна пассивности, она всегда означает творческое сопротивление. Акт всегда есть творческий акт, нетворческий акт, как было уже сказано, есть пассивность. Акт не может быть повторением, он всегда несет с собой новизну. В акт всегда превходит свобода, которая и несет эту новизну.»

Н.А. Бердяев

Особливості періоду дорослішання підлітка

«Мы должны учить не тому, как приспособливаться (общество учит этому автоматически), а тому, как и когда этого делать не нужно.»

Джон Роберт Фаулз

Більш менш чітке уявлення підлітка про себе, свій внутрішній світ, власне «Я», бачення перспектив особистісного зростання і самовдосконалення, розуміння стану і прогнозування можливостей особистого психофізичного розвитку — все це є ознаками життєвої компетентності у підлітковому віці. Кожна дівчинка і кожен хлопець має власний рівень життєвої компетентності, що відображається на процесі індивідуального дорослішання. Розглянемо деякі характерні для цього віку особливості дорослішання.

Підлітковий період називають конфліктним, критичним, важким. На тлі складних процесів дозрівання і розвитку виникають глибокі психологічні проблеми: кризи ідентифікації, самооцінки, авторитетів і т.д. Досягнувши екстремального ступеню вираженості, вони можуть призвести до серйозних відхилень у поведінці, наркоманії, суїцидальних спроб тощо. Якщо підліток за певних причин не зміг благополучно подолати етап становлення біологічного, психо-соціального розвитку, то його називають «важким».

Психологи підкреслюють фактори, які сприяють ускладненому проходженню фази дорослішання, такі як: фізична ослабленість, риси емоційної незрілості, несприятливі стосунки в сім'ї та школі. У підлітковому віці нерідко зберігається схильність до поведінкових реакцій, зазвичай характерних для більш молодшого віку, таких як реакція відмови, опозиції, протесту, імітації, компенсації, гіперкомпенсації. Згадані реакції можливі у варіантах поведінки, як нормальних для даного вікового періоду, так і патологічних, що можуть призвести до соціальної дезадаптації, а деколи вимагати навіть медикаментозної терапії.

Перебуваючи в конфліктному періоді, підліток вже внутрішньо дозрів для того, щоб включитися в нові форми життя, та зовнішні обставини перешкоджають цьому, утримуючи дитину в системі старих, колишніх взаємовідносин. Доречно згадати тезу Л.С.Виготського, що зазвичай *«негативний зміст розвитку в переломні періоди — лише зворотна, тіньова сторона позитивних змін»*. Тенденція до самостійності, емансипації тощо є необхідною передумовою і зворотною стороною побудови нової системи відношень між підлітком і дорослим. В такій «учбовій ситуації» дитина випробує себе в певних формах поведінки, досліджуючи реакції дорослих, межі допустимого у стосунках з ними, міру власних можливостей. Відсутність же конфлікту не сприяє перетворенню нових здібностей у «працюючі», а значить і гальмує процес розвитку. Деструктивний компонент розвитку в кризі спрямований на стару, віджиту, неактуальну для підлітка систему відношень до світу, що спричинює конфлікт з оточуючими. Позитивний же зміст обумовлений спробою дитини побудувати, створити нову систему відношень, тим самим досягти певної гармонії між власними потребами і можливостями, «Я» теперішнім і майбутнім. Іншими словами, конфлікт і гармонія як складові кризи розвитку принципово нероздільні, означають одночасно формування нового і руйнування старого.

Певна дисгармонія проявляється в одночасній присутності у підлітка рис дитячості і дорослості, що припускає плинний характер цих відхилень і достатні можливості сприятливої динаміки подальшого розвитку. Риси та поведінкові реакції, характерні для більш раннього віку, здебільшого не є патологією, а лише відображають особливе, оригінальне поєднання в одній особі різних типів інфантилізму.

Інфантилізм можна поділити на фізичний, психічний, особистісний і соціальний. Фізичний характеризує певне відставання у фізичному розвитку. Психічний інфантилізм означає відставання у розвитку основних психічних властивостей. Ці два типи можна поєднати в один — психофізичний, але в окремих випадках розглядати порізно. Можна говорити про особистісний (або психологічний) інфантилізм, коли мають місце соціо-педагогічні причини, які обумовили цей тип інфантилізму. Особистісний інфантилізм характеризується зберіганням у психіці і в поведінці людини рис, особливостей, притаманних особам більш молодшого віку (наприклад, у підлітка можуть зберігатися особливості сприйняття і реагування на критичні ситуації дошкільняти).

Наслідком і проявом особистісного інфантилізму може бути соціальний інфантилізм, на подолання якого здатна людина, яка прагне до психологічної зрілості, докладає зусиль для подолання труднощів життя, вироблення у себе самостійності, критичності, відпо-

відальності [58], [99], [140], [156]. Соціальні інфантили, будучи нормально фізично і психічно розвиненими, можуть ставити перед собою загальнозначущу мету, вчасно і старанно досягати її загальноносприятливими засобами, але проявляють відсутність здатності і «здорової» звички порівнювати, аналізувати вимоги, норми, правила, різні точки зору, а також явища і події, що відбуваються. Це люди без власних принципів, особистої життєвої позиції, з низьким рівнем розвитку внутрішньої, автономної відповідальності.

«Наша зручна навіювана людина, — застерігає В.Леві, — може мати вигляд надзвичайно вольового, цілеспрямованого громадянина, який неухильно виконує намічену програму. Здібний, зразковий, високоморальний, несхильний — все чудово. Біда тільки в тому, що це не його програма, не його моральність, не його характер. Повторює не свідомо для себе чужі думки і почуття. Такі віршомани не відають, що пишуть пародії. Так приспаний не знає, що спить. . . » [69, 53].

Інфантилізм можна розглядати як стан, що характеризує перехід від незрілої до зрілої особистості, необхідну умову неперервного розвитку, так би мовити, «інфантилізм у розвитку» [32]. Для кожної окремої людини тривалість цього стану залежатиме від особливостей індивідуального розвитку і зовнішнього впливу. «Інфантилізм у розвитку» можна вважати нормальним, слід лише допомогти підліткові здолати перешкоди й труднощі на шляху дорослості. Від цілеспрямованого виховання значною мірою залежить становлення психологічної і соціальної зрілості молодшої людини, якій не сторонні й дитячі прояви. Варто зауважити, що за певних умов навіть дорослому хочеться хоча б на деякий час стати дитиною. З цього приводу В. Леві пише: *«Навіщо, як ви гадаєте, приходять пацієнти в психотерапевтичний кабінет? Щоб лікуватися від заїкань, безсоння, депресії, від імпотенції, від різноманітних неврозів, психозів, комплексів?*

Так, але ось головне: всі вони приходять за тим, щоб знову взнати, що вони діти і що, НЕ ДИВЛЯЧИСЬ НІ НА ЩО, вони хороші діти, і, НЕ ДИВЛЯЧИСЬ НІ НА ЩО, жити можна, і жити добре. Ось і все. Так просто. І це головне. І ось цього простого і головного потребує кожний день дитина. Цього простого і головного чекає від нас кожний день, як від бога, НЕ ДИВЛЯЧИСЬ НІ НА ЩО» [69, с.57-58].

Зрештою, інфантилізм може бути більш менш сталою рисою дорослої, але незрілої особистості, що вочевидь відбивається на вихованні її власних дітей або учнів. Тому умовою поступового подолання особистісного і соціального інфантилізму підлітків може бути відповідне «подорослішання» дорослих, які їх виховують.

Ознакою незрілості особистості може бути відсутність орієнтації на майбутню дорослість. Відомо, що могутнім фактором саморозвитку у підлітковому віці стає виникнення інтересу до того, якою стане власна

особистість в майбутньому. Переживання стосовно її становлення пов'язані із самореалізацією, вдосконаленням себе. На шляху до дорослості підліток переоцінює окремі сторони своєї особистості, переглядає цінності, що були засвоєні в ранньому дитинстві і в молодшому шкільному віці, осмислює протиріччя і перспективи власного розвитку.

Оптимальні варіанти особистісного розвитку передбачають відносну спадкоємність минулого, теперішнього і майбутнього «Я». Відчуття неперервності часу є ознакою «нормального» плину життя, гармонійного зв'язку колишнього, нинішнього і грядущого. Завдяки причинним і цільовим зв'язкам, попередні, прожиті і наступні, майбутні події утворюють складну систему уявлень про життя, яка в буденній мові зветься «долею», а в психології — «суб'єктивною картиною життєвого шляху. Ця картина подібна до сітки, вузли якої — події, а нитки — зв'язки між ними» [66, с. 9-10].

Не можна не згадати відомий у психологічній науці «ефект незавершеної дії», відкритий Б. В. Зейгарник. Дії, які були розпочаті, але не завершені, запам'ятовуються краще: між початком дії і очікуванням результатом зберігається актуальний зв'язок, і нас мучить недороблене, пам'ятається недоведене до кінця. Воно завжди живе в нас, завжди в теперішньому. Тому може «дитяче» і живе в нас досі, бо не реалізувалось у минулому, не вилилось у ту форму, яка зараз сприймалась би як новий етап життя, новий виток власного особистісного розвитку?

Психологи вважають, що глибше занурюючись у смисл того, що відбулося, прозоріше усвідомлюючи його віддалені наслідки, намічаючи нові перспективи, ми здатні керувати часом чи хоча б власними переживаннями його плину. Тобто, людина, у принципі, здатна сама «скоригувати», «вирівняти» шлях свого розвитку і більш продуктивно прямувати до зрілості і творчого самовдосконалення. Психологічно зріла людина вимогливо ставиться до себе, ефективніше, раціональніше прагне використати час свого життя. На жаль, цього не можна сказати про особистісно незрілу людину, яка неспроможна спрямувати власні здібності і можливості для якнайповнішої самореалізації. Певно тому, що не відчуває себе в достатній мірі автором свого життя, відповідальною за свій власний розвиток.

Характеристикою незрілої особистості можна назвати вертання до різноманітних механізмів психологічного захисту, що на певному етапі, звичайно, забезпечує індивіду належний рівень самоузгодженості та внутрішньої безконфліктності. Розвинута особистість використовує ті чи інші засоби психологічного захисту лише в екстремальних ситуаціях, «включаючи» ті з них, що найбільш ефективні. Це формує лабільну та адекватну поведінку дорослої, зрілої людини. Підлітки прагнуть психологічного комфорту, емоційного благополуччя

ча, хочуть жити за «принципом задоволення». Більш зріла особистість будь-які життєві труднощі сприймає як випробування своїх сил і можливостей, як імпульс до самовдосконалення [79], пошуку нових життєвих смислів і можливостей реалізації їх у життя.

Звертання до захисних механізмів подеколи виступає умовою зберігання і накопичення потенцій для переборення тимчасових труднощів, що можна вважати і як позитивний момент розвитку. Так, «регрес поведінки», що означає повернення до інфантильних форм реагування, інколи слугує джерелом творчості. Підліткам регрес поведінки допомагає біль-менш безболісно виходити із складних ситуацій перехідного періоду, досягати психологічної рівноваги, зберегти і мобілізувати власні сили для подальшого прогресивного розвитку. Вважаючи захисні механізми нормальним явищем в перехідний період від дитинства до дорослості, важливо допомогти підлітку перетворити їх на «працюючі» у кризові моменти його життя і розвитку, а не в єдиний засіб реагування на психотравмуючі ситуації, у механізм руйнації особистості.

Діагностика дисгармоній дорослішання особистості підлітка

«Мне вчера дали свободу.

Что я с ней делать буду?»

Владимир Высоцкий

Дисгармонії дорослішання означають певні «плями» і «дірки» у нелегкому, суперечливому і мінливому, але закономірному процесі переходу підлітка від дитинства, з якого він виходить, до зрілості. Дисгармонії процесу визрівання спричинюються як психофізіологічними, так і соціальними факторами. Знання і врахування у виховній і консультативній роботі з підлітками (їх батьками і вчителями) можливих причин дисгармоній дорослішання дасть певний шанс досягти гармонізації цього важливого процесу.

Підлітковий вік вважається періодом становлення характеру. Саме в цей час найбільш виразно виступають типологічні норми («акцентуації характеру»). Тип акцентуації вказує на «слабкі місця» характеру і дозволяє передбачити фактори, які ведуть до дезадаптації особистості. Для діагностики типів акцентуації характеру, а також деяких особливостей особистості, таких як психологічна схильність до делінквентності, алкоголізації та ін., застосовують *Патохарактерологічний діагностичний опитувальник для підлітків* (ПДО) О.Лічко. Використовують і модифікований варіант ПДО, розроблений С.І.Подмазіним (див. нижче).

Починаючи з підліткового віку, можна визначити рівень особистісної зрілості за такими аспектами: мотивація досягнень, відно-

шення до свого «Я» («Я — концепція»), почуття громадянського обов'язку, здатність до психологічної близькості з іншою людиною. Оцінка здійснюється за чотирма рівнями: дуже високий, високий, задовільний і незадовільний. Рівень особистісної зрілості визначається за тестом, який описаний у брошурі «Тест-опросник личностной зрелости» під редакцією Ю.З.Гільбуха за 1995 рік.

Екстернальність-інтернальність особистості школяра вивчається за допомогою відомого *опитувальника рівня суб'єктивного контролю* [10]. РСК пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, гідності, відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю і самостійністю людини. Рівень суб'єктивного контролю підвищується у процесі психокорекційного впливу на особистість. Тому цей метод (див.додаток 2) може використовуватись з метою не лише визначення рівня екстернальності-інтернальності, а й оцінки ефективності методів психологічної корекції. Вчені зауважують, що особливості суб'єктивного контролю можуть змінюватися у людини в залежності від того, уявляється їй певна соціальна ситуація складною чи простою, приємною чи неприємною тощо. Тому вимірювання локусу контролю перспективніше будувати не як одномірну характеристику, а як багатомірний профіль, компоненти якого прив'язані до типів соціальних ситуацій різного ступеня узагальнення [88, с.79-84].

Умовою розвитку особистості як суб'єкта життя виступає самосвідомість. «До тих пір, — вважає Л.І.Анциферова, — поки суб'єкт сам не зрозуміє суті моральних протиріч, не підніметься на досить високий рівень аналізу моральної задачі, він залишиться байдужим до адресованих йому порад і моральних підказок. Від ступеню адекватності усвідомлення особистістю своїх моральних колізій залежить можливість їх подолання» [7, с. 16]. Людина, як ніхто інший, знає саму себе, «із середини» здатна простежити вузлові моменти власного розвитку, помітити і змінити те, що не піддається зовнішньому виявленню і корекції. Тому доцільно скористатися *методом «самохарактеристики»*, описанням підлітком власного «психологічного портрету», що допоможе йому оцінити свої чесноти й недоліки, внутрішні протиріччя, глянути на них наче зі сторони, з точки зору дослідника. Окрім того, отримані таким чином дані стануть коштовним підґрунтям для психотерапевтичної підтримки і допомоги підліткові у подоланні ним перешкод і визначення векторів у процесі особистісного дорослішання.

Умовами поступального розвитку особистості є не лише її рефлексивне відношення до себе, а й здатність творчо ставитись до минулого і теперішнього, поєднувати їх із майбутнім. Адже здібність до ототожнення себе нинішнього з собою колишнім і майбутнім —

Відповідальність підлітка

найважливіше позитивне утворення особистості, яке забезпечує її повноцінний розвиток та існування.

Як же підліток сприймає себе в минулому, в теперішньому, в майбутньому в контексті наближення до дорослості? Як він ставиться до «дитячості» і «дорослості»? Чи вважається йому очікувана «дорослість» можливою і бажаною на сучасному етапі його індивідуального розвитку?

Для відповіді на ці запитання пропоную скористатися спеціально розробленою анкетой.

Перша анкета

Інструкція. Любі учні! Вам, певно, знайомі такі вислови, як наприклад, «Ти поводиш себе, як дитина», «Вона ще підліток, але досить доросла», «Мені заважає моя дитячість», «Мої батьки занадто дорослі» і т. ін. Що криється за цими виразами? Чому в одних випадках «дитячість» — добре, а в інших — не до речі? Чому ми всі прагнемо дорослості, що в ній привабливого? Але чому ми часто не розуміємо дорослих людей, не погоджуємося з їх вимогами, установками, світоглядом?

На ці і подібні запитання ми зможемо відповісти спільними зусиллями. Залучимо до цього і свої знання, і свій досвід, і досвід інших людей. Своїми відповідями, міркуваннями, порадами ви допоможете психологам розібратися в цих непростих питаннях, зробити скромний, але дуже важливий внесок у психологічну науку.

Запитання анкети

1. Опишіть, будь ласка, конкретну людину, яка відрізняється своєю «дитячістю». Вказати: стать; вік; фізичні дані; манери і звички; якості особистості; особливості поведінки; як поводить себе в складних ситуаціях?

2. Як ви оцінюєте «дитячість» описаної вами людини (позитивно, негативно?). Потрібне підкресліть чи допишіть.

3. Опишіть людину, яка відрізняється «дорослістю»: Вказати: стать; вік; фізичні дані; манери і звички; якості особистості; особливості поведінки; як поводить себе в складних ситуаціях?

4. Як ви оцінюєте «дорослість» описаної вами людини (позитивно, негативно?). Потрібне підкресліть чи допишіть.

5. Знайдіть і запишіть слова, які близькі за змістом до поняття «дитячість».

6. Знайдіть і запишіть слова, які близькі за змістом до поняття «дорослість».

7. Якою людиною — з «дитячістю» чи з «дорослістю» — ви вважаєте себе? Чому?

Дякуємо за допомогу!

Приклад відповідей на запитання анкети (Олена Г., 9 клас).

1. Стать чоловіча. Вік 14 років. Фізичні дані: слабкий, але намагається виглядати сильним. Манери, звички: поводить себе досить непривабливо, висуває себе наперед, поводить по-дитячому. Якості особистості: веселий. Особливості поведінки: намагається виставити себе «крутим». В складних ситуаціях виявляє хорошу здатність «викрутитися».

2. Негативно.

3. Стать жіноча. Вік 15 років. Фізичні дані: слабка. Манери, звички: поводить себе, як доросла, полюбляє компанії дорослих людей. Риси особистості: майже завжди сумна. Особливості поведінки: намагається поводити себе, як доросла. Намагається «викрутитися» в складних ситуаціях, але в неї це не завжди виходить.

4. Негативно.

5. Дитячість. Невихованість.

6. Здоровий глузд. Серйозність.

7. Я відчуваю себе десь між дитячістю і дорослістю, як щось середнє. Наприклад, наодинці з собою я доросла, а з ровесниками поводжуся, як нерозумне дівчисько.

Ознайомимося з деякими результатами анкетування підлітків 8-го і 9-го класу однієї київської школи. Результати дослідження показують, що більшість підлітків 9-го класу негативно ставляться до проявів «дитячості», прагнуть стати дорослими, вважають, що на нинішньому етапі знаходяться десь посередині. Лише 10% опитаних гадають, що вони вже дорослі, пояснюючи свою думку приблизно так: «Вважаю себе людиною з «дорослістю», бо спокійний та серйозний». 11% вважають себе людьми, яким притаманні риси «дитячості», а саме: «Маленький на зріст, егоїстичний, легковажний, в складних життєвих ситуаціях гублюсь, нервую, панікую».

До психологічного портрету «дорослості», за даними анкетного опитування, входить наступне: високий зріст, фізична сила, комунікабельність, весела вдача, доброзичливість, чесність, справедливість, розсудливість, інтелігентність манер, прийняття відповідальності на себе і самостійне вирішення власних проблем. Та помилково було б думати, що «дорослість» сприймається підлітками лише як позитивна якість особистості. Дехто, описуючи портрет людини з «дорослістю», відмічає і такі особливості: ставить себе вище за всіх, пихатий, задається своєю «геніальністю», може «викрутитися» з будь-якої ситуації та ін.

Незважаючи на те, що учні прагнуть бути дорослими, а щодо «дитячості» висловлюються досить негативно, остання все ж таки включає і такі особливості характеру, поведінки, зовнішності, які аж ніяк не можна засуджувати. Так, в описанні портретів людей з

дитячими рисами відмічаються такі позитивні ознаки, як, наприклад: веселий, усміхнений, розуміє жарти, гумор, може підняти настрій іншим; маленький на зріст, але фізично сильний. До психологічного портрету «дитячості», яка здебільшого засуджується дев'ятикласниками, входить: маленький зріст, невихованість, глузування, жарти з метою образити, злобливість, неповага до людської гідності інших, уникнення відповідальності, брутальність тощо.

Описані дані дають можливість припустити, що «дитячість» сприймається підлітками 9-го класу негативно в силу пануючих стереотипів розуміння дитячого, інфантильного в людині, що в, основному, не визнається і засуджується довколишніми. Прагнення дітей стати дорослішими в значній мірі може визначатися позицією батьків, вчителів, приятелів старшого віку, які прагнуть щонайшвидше позбутися неприємностей, пов'язаних з незручними дитячими проявами у підлітків. Але помічено, що бажана «дорослість» деколи включає ті риси, які притаманні людині з «дитячістю». Спадає на думку, що підлітки (принаймні, опитані) не поспішають насправді «бути» дорослими, а прагнуть лише «справляти враження» саме таких з метою самоствердження, прийняття в референтному оточенні, спілкування з дорослими жінками і чоловіками «на рівних», і не бажають втрачати привілеї, які були досягнуті в дитинстві. Те ж саме, до речі, якоюсь мірою стосується і дорослих людей (згадаймо, наприклад, фантазування, регрес поведінки і т. ін.).

Що ж стосується учнів 8-го класу, то чверть їх позитивно ставиться до «дитячості» і до того ж вважає себе людьми з дитячими рисами. Ця група підлітків виділяє такі риси як: наївність, безпосередність, мрійливість, жартівливість, у складних ситуаціях деяка розгубленість перед труднощами, але спроможність їх вирішити, вміння поспівчувати, розсмішити, здатність звертати увагу на «милі дрібнички» в житті. На їх думку, «дитячість» дає можливість вільно виражати себе й спілкуватися, «розкріпачитись».

Той факт, що підлітків 8-го класу, які позитивно оцінюють «дитячість», за кількістю більше, ніж дев'ятикласників, може свідчити про те, що оцінки дорослих щодо проявів дорослості, їх стереотипи й очікування ще не такою мірою панують над підлітками, і тому вони не приховують свого ставлення до проявів дитячості (особливо це стосується дівчаток). Можна припустити, що цей стан для них приємний, звичний, комфортний. Адже тільки 20% восьмикласників позитивно ставляться до дорослості, вважають себе дорослими, підкреслюючи вихованість, серйозність, впевненість у собі, інтелігентність, розумне вирішення ситуацій, приємність у спілкуванні, тобто риси, які дають їм можливість благополучно почуватися серед інших, отримати певний статус. Всі інші хлопчики і дівчат-

ка 8-го класу вважають себе на півдорозі до зрілості з досить невизначеним ставленням як до «дорослості», так і до «дитячості».

Помічено, що старший підліток прагне до дорослості, але «зустрічає» її з обережністю, переоцінюючи вже знайомі й осмислені «дитячі» риси. Дорослість сприймається як дещо нове, в деяких випадках — як щось штучне, нав'язане ззовні, в більшості ж випадків — як природний наступний етап особистого розвитку. Дев'ятикласники більш упевнено стоять на шляху дорослішання, більш критично ставляться до власних і чужих негативних проявів дорослості, ніж молодші підлітки, яких здебільшого задовольняє статус дитини. Молодший за віком підліток більш позитивно ставиться до проявів дитячості і не поспішає виходити з дитинства. Такі діти значно частіше, ніж старші підлітки, вдаються до інфантильних форм реагування і поведінки, так би мовити, «маскуються» під маленьких. Когось дорослість просто лякає, для декого видається досить непривабливою, що, певно, є наслідком негативного прикладу дорослих, але особистісно незрілих людей, які їх оточують.

Для визначення співвідношення дорослості, дитячості, відповідальності, а також самостійності і критичності як рис зрілої особистості, місця вказаних понять у семантичному просторі підлітків, нами застосовувався метод семантичного диференціалу. За цим методом встановлювалась близькість вказаних понять з такими, як: «Я — в дитинстві», «Я — тепер», «Я — в майбутньому», «Ідеальний дорослий», «Ідеальний ровесник» та ін. Розташування цих понять в семантичному просторі вказує на наявний стан і можливі шляхи корекції особистісного розвитку учня на шляху до зрілості.

Приклад. Пропонуються результати психологічного вивчення особливостей і можливостей психологічної корекції процесу дорослішання Наталі М., учениці 9-го класу одного київського ліцею.

За даними ПДО, у дівчинки встановлений виражений лабільний тип акцентуації. Головною рисою цього типу є мінливість настрою, який змінюється досить часто і стрімко за незначних і навіть зовсім непомітних чинників. Від настрою залежить і сон, і апетит, і працездатність, і комунікабельність людини. Почуття і прихильності щирі й глибокі, особливо до тих людей, які самі проявляють любов, турботу, увагу. Характерна велика потреба в співпереживанні. Такі особи тонко відчують відношення до себе оточуючих навіть при поверховому контакті. Вони уникають будь-якого роду ексцесів. Не прагнуть до лідерства. Тяжко переносять втрату чи емоційне відторгнення з боку значущих людей. Самооцінка відрізняється щирістю і вмінням правильно помічати риси свого характеру. Відсутні вади органічного характеру. Діагностується низька конформність, слабка реакція емансипації. Позитивне ставлення до

дослідження. В системі відношень переважають риси жіночності. Можна передбачити психологічну схильність до алкоголізації.

Дівчинка обстежувалась на визначення рівня суб'єктивного контролю за допомогою *опитувальника РСК*. За даними опитування, Наталка М. з низьким суб'єктивним контролем, емоційно нестійка, схильна до неформальної поведінки, малокомунікабельна, у неї поганий самоконтроль, характерна нестриманість, висока напруженість.

Конкретно за шкалами РСК:

1. Шкала загальної інтернальності (І заг.) (статистичні характеристики нормативної виборки — $m=33.4$, $?=23.4$). Низький показник (9) відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Можна сказати, що дівчинка не бачить зв'язку між власними діями і значущими подіями у своєму житті, не вважає себе здатною контролювати їх розвиток і думає, що більшість із них є результатом випадку чи дій інших людей.

2. Шкала інтернальності в сфері досягнень (І д.) ($m=6.2$, $?=8.3$). Встановлений низький показник (-2) за шкалою Ід. Це свідчить про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радощі зовнішнім обставинам — везінню, щасливій долі чи допомозі інших людей.

3. Шкала інтернальності в області невдач (І н.) ($m=8.4$, $?=7.9$). Визначений показник, що лежить на межі між «середніми» і «низькими» значеннями по цій шкалі (2) — звинувачення у своїх невдачах, різноманітних неприємностях і стражданнях як зовнішніх обставин, інших людей, так і самої себе.

4. Шкала інтернальності в сімейних стосунках (І с.) ($m=3.6$, $?=7.1$). За події у сімейному житті дівчинка покладає відповідальність і на зовнішні обставини і на себе в рівній мірі — (0) — що лежить в межах середніх значень.

5. Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин (навчальних) (І в.) ($m=11.8$, $?=8.1$). У Наталії визначений середній рівень Ів (10) — вона вважає свої дії важливим фактором організації власної діяльності, у стосунках, які складаються в колективі, в своєму просуванні уперед. Одночасно, вона схильна приписувати важливу роль керівництву, товаришам, везінню тощо.

6. Шкала інтернальності у сфері міжособистісних стосунків (І м.) ($m=2.4$, $?=4.4$). Високий показник Ім (8) свідчить про певну перевагу суб'єктивного контролю у сфері міжлюдських стосунків над іншими шкалами інтернальності. У цій сфері дівчинка вважає себе відповідальною за хід подій, відчуває сили контролювати свої неформальні взаємини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію.

7. Шкала інтернальності у відношенні до здоров'я і захворювань (І з.) ($m=4.4$, $?=3.5$). Встановлений низький рівень Із (1), що свідчить

про те, що дівчинка вважає здоров'я і захворювання результатом випадку, плакає надію на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, перш за все, лікарів.

Якщо повернутися до даних дослідження ПДО, то ми зможемо помітити деякі відповідності з показниками РСК: дівчинка виявляє емоційну нестійкість, поганий самоконтроль, залежність від значущого оточення, страх, боязкість перед складними життєвими ситуаціями. В більшості випадків вона не здатна брати на себе відповідальність за події, що відбуваються, бо має надію на випадок чи допомогу інших людей. Схильність до ненормативної поведінки не виключає можливості алкоголізації за ПДО.

Звернемось до результатів обробки даних *тесту-опитувальника особистісної зрілості*. Дані розглядаються за чотирма рівнями, крім того, особистість оцінюється за окремими п'ятьма аспектами:

1. Мотивація досягнень. Це загальна спрямованість діяльності людини на значущі життєві цілі, прагнення до максимальної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до високих успіхів.

У досліджуваної оцінка мотивації досягнень висока (+17).

2. Відношення до свого «Я» («Я» — концепції). Виявляє впевненість у своїх силах за такими характеристиками зрілості, як впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, вміннями й навичками. Адекватна поведінка, висока вимогливість до себе, відсутність чванства, скромність, повага до інших людей. Це не співпадає з комплексом неповноцінності, що може проявлятися в несвідомому прагненні людини підбадьорити себе вихвалянням, бравадою, саморекламою тощо.

У дівчинки відношення до свого «Я» отримало задовільну оцінку (+21), тобто, можуть мати місце як позитивні, так і негативні характеристики цього аспекту.

3. Почуття громадянського обов'язку. З цим поняттям пов'язані такі якості, як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття відповідальності, потреба в спілкуванні, колективізм.

Наталка М. виявила високий рівень за цим аспектом (+10). Це підтверджує орієнтацію дівчинки на значуще середовище, здатність брати на себе відповідальність у галузі організації власної діяльності, потребу у доброзичному спілкуванні з іншими, важливість особистої ролі в стосунках у колективі (див. шкали РСК.)

4. Життєва установка. Мається на увазі розуміння людиною всього сушого, переважання інтелекту над почуттям, емоційна врівноваженість, розсудливість (навпаки — імпульсивність). Встановлений задовільний, а отже — невисокий, рівень за цим аспектом (+17), що корелює з результатами ПДО і РСК.

5. Здатність до психологічної близькості з іншою людиною. В це поняття включені такі риси, як доброзичливість до людей, емпатія (здатність до співпереживання), вміння слухати, потреба у духовній близькості з іншими людьми.

У досліджуваної виявлений незадовільний, найнижчий показник вказаної здатності (-6). Це може свідчити про потребу у доброзичливому ставленні з боку інших людей (особливо тих, хто проявляє увагу і піклування про неї), але незрілу здатність до співпереживання, самопожертви заради іншого. Вона може брати на себе відповідальність за стосунки, наприклад, з учнями класу (шкала Ім РСК), але залишатися емоційно байдужою до духовних стосунків з ними.

За даними тесту-опитувальника особистісної зрілості можна зробити такий висновок: респондентка Наталка М. у своїх поглядах і установах по відношенню до деяких важливих аспектів людських взаємовідносин залишається ще дитиною. Досить зрілою особистістю вона виявляється у загальній спрямованості діяльності, у прагненні до самореалізації, у ставленні до громадянського обов'язку, для неї велике значення має спілкування, колективізм, професійна відповідальність. Все це може свідчити про перевагу зовнішньої відповідальності.

Особистісно дівчинка не визріла у формуванні таких рис і якостей, як впевненість у власних силах і можливостях, адекватна самооцінка, вимогливість до себе, внутрішня відповідальність, справжня повага до інших людей, що не піклуються про неї. Їй заважає надмірна імпульсивність, емоційна неврівноваженість, бракує вміння контролювати себе, стримуватись, щиро давати людям «тепло душі», якого сама потребує від оточуючих.

Підвищення рівня за вказаними аспектами підвищить зрілість відношення до інших, а отже і загальний рівень особистісної зрілості.

За анкетною 1 дівчинка вибирає особу жіночої статі свого віку з рисами «дитячості». За фізичними даними ця дівчинка фізично розвинута, сформована, маленького зросту. Для її мови характерні слова-паразити, з іншими ділиться багатьма непотрібними подробицями. За звичками: завжди кладе речі на свої місця. Дуже вразлива, але добра, відкрита, терпляча. До особливостей поведінки відноситься те, що буває різкою, у вигляді жартів — вдається до сили, голосно сміється і розмовляє. В складних ситуаціях покладається на людину, від якої залежить, але підштовхує її до здійснення того, чого сама бажає.

«Дитячість» оцінює як таку, що «нікому не заважає».

До особи з рисами «дорослості» віднесла теж дівчину-однолітку. Приписує їй зарозумілість, вишукані манери, здатність перекладати свої турботи на інших. До особистісних рис належать: працьовитість,

нетерпимість, влюбчивість, довірливість, підкорення авторитету. Любить вчити інших як жити, при прощанні цілується. В складних ситуаціях покладається лише на себе. Таку «дорослість» Наталка оцінює як несправжню і негативну. Слова-синоніми до слова «дитячість» — плаксивість, примхливість, до слова «дорослість» — занудство. Слова-антоніми до слова «дитячість» — самотійність, незалежність, до слова «дорослість» — безтурботність.

Наталка відносить себе до людей з «дитячістю» і характеризує себе так: я пустосмішка, примхлива, боюсь ночувати одна, залежу від батьків, вразлива, люблю дурачитися, часто поводжуся, як дитина. Але вважаю себе достатньо самотійною.

Деякі узагальнення. Респондентка вибирала (чи відторгла) дівчат з рисами «дитячості» і «дорослості» свого віку, що може свідчити про орієнтацію на одноліток та ідентифікацію (чи навпаки) з ними. «Дитячість» не вважається Наталці негативною, вона підкреслює в описаній дівчинці риси, які притаманні і їй самій. До «дорослості» вона ставиться деякою мірою позитивно, але здебільшого негативно, виявляє прихильність до стану дитини, що може свідчити про певну особистісну незрілість. В описах дорослості згадує про такі риси зрілої особистості, як самотійність і здатність брати на себе відповідальність, покладатися на власні сили. Негативною рисою дитячості вважає підлеглість авторитету, перекладання на когось відповідальності. Залучення дівчинки до ситуацій взаємовідповідальності і взаємовимогливості, необхідності прийняття власної ініціативи допоможе їй проявляти і удосконалювати бажані риси дорослості, проявити справжню, а не вдавану самотійність, підвищити особисту відповідальність.

За даними методу семантичного диференціалу, уявлення Наталки про дорослість і дитячість не характеризуються якимись особливими відмінностями. Ці поняття відрізняються за такими шкалами, як : «тяжкий — легкий», «сильний — слабкий», «великий — маленький», «необмежений — обмежений». За шкалами: «приємний — неприємний», «нерухливий — рухливий», уявлення про дитячість і дорослість однакові. За шкалою «великий-маленький» уявлення про дорослість відрізняється від уявлення про дитячість (дорослість «більша» за дитячість).

За допомогою методу семантичного диференціалу отримані дані про уявлення дівчинки про такі поняття, як: «дорослість», «дитячість», «самотійність», «відповідальність», «критичність», «Я — в минулому», «Я — в теперішньому», «Я — в майбутньому», «Я — в ідеалі», «Ідеал ровесниці», «Ідеальний дорослий» своєї статі. На діаграмі Чернова [159] наочно видно, як співвідносяться між собою вищеназвані поняття за шкалами семантичного диференціалу. Після

виключення несуттєвих шкал, що не несуть цінної інформації, ми отримали представлену нижче діаграму. На ній видно, що «схожими» для дівчинки є поняття «дитячість» і «самостійність», а також «Я в минулому» (до речі, в анкеті Наталія пише, що для неї самостійність знайома змалечку, тобто, вона не відокремлює цю рису від дитинства). Подібними є «Я — в майбутньому» та «Ідеальна ровесниця», схожим на них — «Я — теперішнє». «Я — ідеальне» пов'язане з «Дорослістю», «Ідеальним дорослим» і «Відповідальністю», що вказує на певну орієнтацію Наталки на виховання у себе цієї якості. Критичність, на відміну від самостійності, більш «схожа» на рису дорослості.

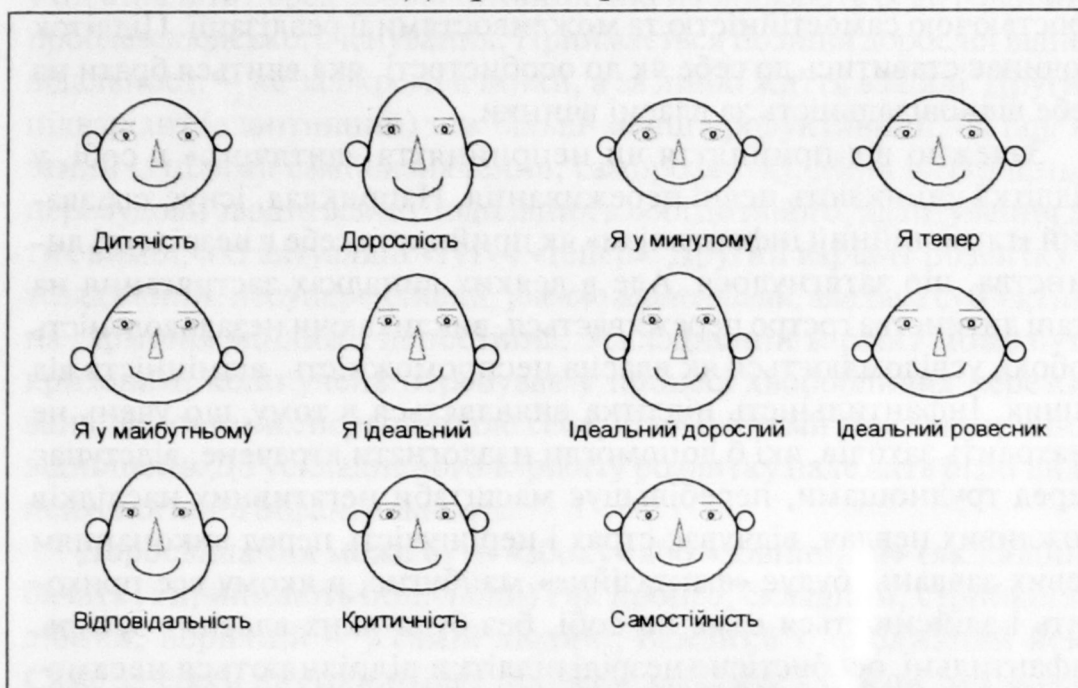
З діаграми можна припустити, що дівчинка прагне до відповідальності і більшої критичності, а самостійність вона певно недооцінює, уявляючи її з точки зору дитячості. «Я — в майбутньому» відрізняється від «Я — ідеального» і більш нагадує ідеальну ровесницю, ніж ідеального дорослого, але дуже помітна тенденція руху до рівня «Дорослості» від «Я — в минулому», «Я — тепер» до «Я — в майбутньому», що може свідчити і про часову спадкоємність. Спадає на думку, що ідеальний дорослий, дорослість взагалі не бачиться дівчинці як цілком прийнятна на даний момент, у неї немає чітких орієнтирів, дещо в дорослому стані її лякає і відштовхує, що саме — відтворено у відповідях на анкету. Тому Наталку задовольняє нинішнє становище «напівдороги» до дорослості, але з явною перевагою у бік дорослості.

На прикладі Наталки М. ми спостерігаємо певні відхилення, які можуть впливати на відношення до себе, до наступаючої дорослості і до дитинства, з якого вона виходить. В свою чергу, ставлення до дорослості формується на підставі рівня розвитку таких психологічних рис дорослості як самостійність, критичність і відповідальність, які у конкретному випадку знаходяться у стадії розвитку. Для дівчинки характерна нормальна для її віку орієнтація на ровесників, ідентифікація себе з ідеальною ровесницею. Орієнтація на дорослість і позитивне ставлення до дитячості свідчить про проміжне положення дівчинки по відношенню до стану дитини і дорослого. З діаграми видно, що в майбутньому вона не бачить себе цілком відповідною власному ідеалу і ідеалу дорослого взагалі, хоча намічається тенденція «відірватися» від себе і ровесниці в теперішньому часі на користь реального і ідеального майбутнього. Саме в цьому їй слід допомогти, визначивши, що саме її «утримує» в дитинстві і що лякає в майбутньому дорослому житті.

Запропоновані методи вивчення особливостей дорослішання підлітків є доцільними, але не єдиними в арсеналі практикуючого психолога. На свій розсуд він може успішно застосовувати й інші

методи і прийоми, що забезпечать повніше відтворення картини дорослішання конкретної особистості. Наведені у цьому розділі методи можна вважати орієнтуючими. Отримані результати допоможуть психологу скласти рекомендації стосовно гармонізації виховної роботи з хлопчиками і дівчатками підліткового віку з метою надання найбільш вірної, якнайкращої для окремої особистості, траєкторії дорослішання, підвищення її особистої відповідальності за цей процес.

Діаграма Чернова



Відповідальність як умова розвитку «почуття дорослості» у підлітків

«Мы нередко сталкиваемся с отчаянием, происходящим от невозможности сделать выбор или нежелания быть самим собой; но самое глубокое отчаяние наступает тогда, когда человек выбирает «быть не самим собой, быть другим». С другой стороны, желание «быть тем «собой», которым ты есть на самом деле», — это, конечно, нечто, противоположное отчаянию, и за этот выбор человек несет величайшую ответственность»

К. Роджерс

Підлітковий вік знаменує початок переходу від дитинства до зрілості. Нові якісні зміни в структурі особистості, в її поведінці та

діяльності Л.С.Виготський назвав психічними новоутвореннями віку. Характерним, центральним психологічним новоутворенням підліткового віку є «почуття дорослості». Воно визначається об'єктивними умовами життя дитини і тим стрибком, який робить розвиток її психіки. Важливим фактором виступає «гормональна буря» у зв'язку із статевим дозріванням: воно є початком дорослішання, тому що процеси тілесного визрівання дають імпульс усім наступним змінам. Суб'єктивне переживання власної дорослості виникає і міцніє в процесі засвоєння підлітками соціальних норм дорослих. Спілкуванню з дорослими і ровесниками завдячує формування самооцінки. Особливістю соціальної ситуації розвитку стає суперечність між зростаючою самостійністю та можливостями її реалізації. Підліток починає ставитись до себе як до особистості, яка вчиться брати на себе відповідальність за власні вчинки.

Залежно від прийняття чи неприйняття «дитячого» в собі, у підлітка виникають певні переживання. Наприклад, існує так званий «гармонійний інфантилізм» як прийняття себе в незрілості дитинства, що затягнулося. Але в деяких випадках застрягання на етапі дитинства гостро переживається, викликаючи незадоволеність собою, усвідомлюється як власна неспроможність, відмінність від інших. Інфантильність підлітка виявляється в тому, що учень не знаходить заходів, які б допомогли наздогнати втрачене, відступає перед труднощами, перебільшує масштаби негативних наслідків можливих невдач, відчуває страх і нерішучість перед виконанням нових завдань, будує «фантазійне» майбутнє, в якому все приходить і здійснюється саме по собі, без будь-яких власних зусиль. Інфантильні, особистісно незрілі підлітки відрізняються несамо-стійністю, некритичністю, в них слабо розвинуті почуття обов'язку, відповідальності, здатність стримувати і регулювати свою поведінку. Соціальна характеристика моральної незрілості виявляється у неправильних формах поведінки, підвищена навіюваність зумовлює підлегле становище у групі.

Свідченням того, що особистість досягла періоду психологічної зрілості і включилася у суспільні відносини як цілісна саморегульована система, може стати наявність у неї відповідальності. Чим вищий рівень розвитку групи, в якій інтегрована особистість, чим більш зрілі особистості входять до її складу (і об'єднані спільною діяльністю), тим дорослішою відчуває себе конкретна людина, тим виразніше, зріліше в неї почуття дорослості. Чим дорослішою стає людина, тим вимогливіше вона ставиться до себе, ефективніше, раціональніше прагне використати свої здібності, вміння, навички, час свого життя взагалі. Як відомо, найважливішим позитивним утворенням, що забезпечує повноцінне існування особистості, яка

розвивається, є її здатність творчо ставитись до минулого і теперішнього, поєднувати їх з майбутнім. А це неможливо без переживання власної відповідальності за свій розвиток у часі, без правильної оцінки помилок і досягнень в минулому й сьогодні, без постановки реальних планів і перспектив з урахуванням своїх можливостей, майбутніх потенцій і пережитого досвіду.

Розглянемо **варіанти дорослішання**, описані в психологічній літературі [144]. Один з них зветься *продуктивним*. Він поділяється на два підваріанти. Перший підваріант (ціннісний) характеризується проекцією в «Я — теперішнє» різноманітних змістово-часових рядів: учні ставлять перед собою питання, які наближають їх до головних проблем людського існування. Приймається позиція дорослої відповідальності — не за окремі вчинки, а за лінію життя взагалі. Другий підваріант (адаптивний) теж більш-менш продуктивний, бо пов'язаний із цілями самовизначення, саморозвитку. Мета внутрішньої перебудови зводиться до подолання в собі дитячого, адаптування до тих вимог, які актуальні «тут» і «тепер». Другий варіант розвитку — згладжений, несуперечливий, *умовно гармонійний*, але така суб'єктивна гармонія мінлива, непостійна. Ускладнений варіант може бути кризовим, коли учень перебуває у процесі хворобливих переживань, зумовлених переоцінкою себе, цілої системи своїх внутрішніх відношень. До ускладненого варіанту розвитку належать різні види психологічної інфантильності.

Дорослішання може бути «збоку» або «зовнішнім» (як людину бачать і сприймають інші люди) і як процес, складний, стрибкоподібний, нерівний — у самій людині, бажаний і не бажаний нею. Саме завдяки внутрішньому процесу, зауважує І.С.Кон, ми можемо сказати, чи дорослішає дитина і як саме, які вона має перепони, як забарвлюється цим самим її внутрішній світ [59]. А сама внутрішня картина світу відтворює рівень дорослості людини, зрілість її переживань.

Що ж являє собою почуття дорослості?

Слід нагадати, що будь-яке почуття, в тому числі, почуття дорослості, формується в міру розвитку індивідуальної свідомості під впливом виховних заходів сім'ї, школи, мистецтва, літератури тощо. Предметами почуттів виступають явища та умови, від яких залежить розвиток подій, значущих для особистості. Виникаючи, як результат узагальненого емоційного досвіду, сформовані почуття стають провідними новоутвореннями емоційної сфери досвіду і починають самі визначати динаміку і зміст емоцій. Останні, в свою чергу, уточнюють зміст почуттів в умовах, що склалися, і, спонукаючи людину до певних дій, сприяють розвитку діяльності, яка викликається цими почуттями [124, с. 760-761].

До недавнього часу поняття «почуття дорослості» в психології не вивчалось окремо, хоча й досить часто вживалось в науковій літературі під час опису характеристик підліткового віку. Воно розглядалось як центральне новоутворення особистості в цьому періоді, але поза увагою дослідників залишались психологічні особливості його прояву, не розглядалися психолого-педагогічні умови його розвитку й корекції з метою гармонізації даного процесу. Навіть у психологічних словниках цей термін не посідав місце, на яке він, безперечно, заслуговує. Лише останні декілька років учені-психологи намагаються розкрити згадане поняття, наповнити його психологічним змістом, дослідити його витoki, відділити від схожих понять. Розглянемо деякі найбільш відомі сучасні тлумачення зазначеного поняття, використовуючи при цьому дані власних спостережень і досліджень.

Під почуттям дорослості у психології розуміють ставлення підлітка до себе як до дорослого, відчуття себе певною мірою дорослою людиною. Ця суб'єктивна сторона дорослості відображає особливу форму самосвідомості. Почуття дорослості виявляється, насамперед у бажанні підлітка, щоб до нього ставились, як до дорослого, і в тому, що він відстоює своє право на «дорослу» позицію. Крім того, це почуття виявляється в прагненні до самостійності, відгородженості від контролю дорослих [68]. Це таке новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює і ототожнює себе з іншими (дорослими і ровесниками), знаходить зразки для засвоєння, будує свої стосунки з іншими людьми, перебудовує свою діяльність [142, с.175].

Психологи звертають увагу на те, що поряд із почуттям дорослості існує так звана тенденція до дорослості. Це означає прагнення бути, виглядати і вважатися дорослим. Ця тенденція (ще можна сказати — претензія на дорослість) у дітей має різну міру вираженості, а також неоднаково виявляється у різних життєвих ситуаціях, має свої особливості у хлопчиків і дівчаток. Це залежить від сфери, в якій намагається утвердитися підліток, від того, якого характеру набуває його самостійність, від системи відносин, в яку входить дитина — визнання чи невизнання його дорослості батьками, вчителями і ровесниками та інших причин. Можна сказати, що згадана тенденція означає певний рух, «траєкторію дорослішання», логіку переходу від нижчого до вищого рівня розвитку, його прогрес.

Відомо, що почуття дорослості стає центральним новоутворенням молодшого підліткового віку. Відбувається поступове ускладнення й поглиблення процесу самопізнання — підліток відкриває для себе свій неповторний і мінливий внутрішній світ, починає пристрасно аналізувати власні переживання, особистісні риси, особливості взаємин з дорослими і ровесниками. У дитини починає формуватися чіткий ідеал себе і потреба в розумінні самої себе. Вжедесь у 15 років, зауважують вчені, учень робить ще один важливий крок у своєму особистісному розвитку. Період особистісної нестабільності, пошуку себе змінюється періодом внутрішньо врівно-

важених, сутносних уявлень про себе, тобто, формується «Я — концепція» (образи «Я» інтегруються в єдине ціле), яку вважають центральним новоутворенням періоду юності. «Я — концепція» включає «Я — реальне» і «Я — ідеальне», їх близькість веде до самовиховання, а значні відмінності між різними «Я» можуть спричиняти невпевненість у собі, певну затримку індивідуального розвитку на цьому віковому етапі.

Виходячи з вищезгаданого, може скластися враження, що почуття дорослості, зароджуючись десь у 11-12 років і досягнувши свого апогею у 15 років, кудись зникає. Але логічно було б думати, що воно з чогось бере свій початок і далі, зберігаючись, вже у юнацькому віці переходить у нову якість. Тобто, можна припустити, що почуття дорослості виникає задовго до підліткового віку, коли воно набуває особливого розквіту і вираження, і начебто розчиняється у юнацькому та більш зрілому віці. Це почуття не зникає, а переходить на більш високий рівень, беручи початок з «почуття дитячості» і переростаючи у так зване «почуття дорослості» і «почуття зрілості». Тут простежується динаміка внутрішнього зростання.

Пояснимо це.

Почуття дитячості можна виявити у молодшому шкільному і молодшому підлітковому віці, коли учень відчуває себе ще дитиною («Я маленький, і мені подобається бути таким»), ще не хоче і не може стати дорослим, але вже виявляє на це певну орієнтацію (наприклад, намагається копіювати звички дорослих). Почуття дорослості, а також тенденція до дорослості в підлітковий період змінні, суперечливі. Ймовірно, що паралельно з почуттям дорослості і перед його появою існує почуття дитячості, яке поступово поступається місцем першому почуттю. Доцільно говорити і про почуття зрілості, без якого вже доросла і зріла людина не може відчути своєї особистісної, соціальної, професійної визначеності, відмітити результативність процесу самовдосконалення, «свідомого саморуку». До речі, і в цьому випадку не можна твердити про повне зникнення дитячості, природності, безпосередності у проявах і поведінці дорослої людини. Використовуючи мову медиків, дитинство залишає за собою певні «штами», «сліди» у фізичному і психічному житті кожного індивіда. Термінологічне ускладнення навколо поняття «почуття дорослості», на перший погляд, може виглядати зайвим і обтяжливим. Але це допомагає глибше вивчити його зміст, щоб знати «звідкіля його чекати», як з ним «співдіяти», і, нарешті, «куди спрямовувати» розвиток цього почуття.

Процес дорослішання — це шлях до зрілості. Однією з головних характеристик зрілої особистості є розвинуте почуття відповідальності. У підлітковому віці відповідальність перебуває в стадії ста-

новлення. Рівнем розвитку відповідальності істотною мірою визначається суб'єктивне переживання власної дорослості в підлітковому віці. Чим вищий рівень відповідальності, тим дорослішою відчуває себе людина. Від відповідального вибору залежить позиція підлітка — вважатися, лише справляти враження дорослого (мати відповідний одяг і манери поведінки, палити, включатися в азартні ігри тощо), чи справді бути дорослим, принаймні намагатися, докладати до цього зусиль (самостійно приймати рішення, визнавати і вчасно виправляти свої помилки, правильно реагувати на критику і самому критично ставитись до себе і до інших людей, різних життєвих ситуацій, вчитись не ухилятися від відповідальності за свою поведінку тощо). Відповідальність сприяє самовизначенню, зростає критичність підлітків збільшує можливості в аналізі ними власної поведінки, в здатності самостійно її регулювати, що відповідає якісно новому рівню самосвідомості.

Прагнення бути дорослим особливо виявляється у підлітковому віці, бо саме в цей період підростаюча людина починає яскраво відчувати свою причетність до суспільного життя, до справ значущого оточення, до творення власної долі. Підліток не тільки хоче бути, але й почуває себе дорослим, звичайно, за певних обставин, коли він вчиняє відповідально. Успіх від власних дій закріплює відчуття себе вже дорослим, неуспіх, навпаки, повертає до дитячих проявів, викликаючи переживання власної неповноцінності. Почуття дорослості випробовується «на міцність» почуттям відповідальності, останнє сприяє поступовому переходу в почуття зрілості. Таким чином, почуття дорослості немовби наскрізь пройняте почуттям відповідальності за вибір напрямку, траєкторії особистісного дорослішання. Почуття дорослості виявляється впродовж певного часу, але, завдяки рівню відповідальності, воно може бути більш-менш зрілим чи незрілим. Той підліток, для якого характерне більш розвинуте почуття дорослості, здатний брати на себе відповідальність за свої дії, поведінку, життя взагалі. За результатами вивчення РСК, учні, які зорієнтовані на дорослість і сприймають її як бажану й очікувану, виявляють високі значення за шкалою внутрішнього контролю (53,3 — це значення близьке до верхньої межі нормативного коридора) і низькі показники за шкалою зовнішнього контролю (17,5 — близько до нижньої межі).

Дані, отримані за допомогою спеціально розробленої анкети (див. вище), показали, що далеко не всі підлітки прагнуть стати дорослими, їх ще задовольняє статус «дитини». Особливо це стосується семикласників і частково восьмикласників. Вони частіше, ніж старші підлітки, вдаються до інфантильних форм реагування і поведінки, так би мовити, «маскуються» під маленьких. Дев'ятиклас-

ники більш упевнено почуваються на шляху свідомого дорослішання, критичніше ставляться до власних і чужих негативних проявів дорослості. Учні восьмого класу до «дитячості» ставляться емоційно-позитивно, а до «дорослості» — критично; учні дев'ятого класу, навпаки, до «дитячості» — критично, до «дорослості» — емоційно-позитивно. Таке ставлення може дещо ускладнювати перехід від однієї фази розвитку до іншої (наприклад, від молодшого до середнього підліткового віку: «Я не хочу дорослішати, бо всі дорослі несправедливі й нудні») чи спричиняти виникнення страху, комплексу неповноцінності з приводу тимчасового збереження рис дитячості, що нерідко невинувато засуджуються дорослими і ровесниками у старших класах («Всі вважають мене інфантильним, недорозвиненим, зовсім не таким, яким я маю бути в цьому віці»).

Якщо для семикласників межі між дорослістю і дитячістю розмиті, то стосовно восьмикласників можна сказати, що вони теж досить невизначені у плані просування в статусі дорослості; дев'ятикласники психологічно знаходяться десь на середині шляху дорослішання. Учні 9-го класу виявляють більшу схильність до самостійності, критичних суджень і відповідальних дій, ніж їхні молодші товариші. Вони не лише прагнуть бути дорослими, але й самі докладають зусиль, щоб відповісти статусу дорослої людини. Ці учні не тільки бажають, щоб до них ставились, як до дорослих, а й намагаються зрозуміти старших людей та виявляють повагу щодо позиції дорослого. Тенденція до дорослості визначається не стільки претензією на дорослість, як раніше, скільки прагненням утримати свою нову позицію. Звичайно, такий рівень розвитку почуття дорослості властивий не всім старшим підліткам, і має ще нестійкий характер. Але завдяки правильним педагогічним діям, зростанню почуття відповідальності за себе і власну поведінку, учень невпинно дорослішатиме.

Невизнання підлітком майбутнього статусу дорослого, застрягання на дитячості, відсутність спрямованості і прагнення до відповідальності, самостійності, критичності, ідеалу дорослої людини — все це можна вважати відхиленнями у розвитку почуття дорослості. Певна несформованість почуття відповідальності, що є важливою детермінантою процесу дорослішання, гальмує і ускладнює просування вперед розвитку особистості школяра до наступної фази, стає причиною різноманітних деструктивних переживань. Нерозуміння підростаючою особистістю можливої варіативності уявлень про себе, співіснування проявів дитячості і дорослості в минулому, в теперішньому і в майбутньому, відчуття внутрішнього зростання і разом з тим ситуативні вияви регресу поведінки, що часто засуджуються дорослими і старшими дітьми, — здатні викликати глибокий особи-

стісний конфлікт. Психолог, педагог повинні допомогти підлітку усвідомити свій дійсний «статус» (позицію між дитинством і дорослістю), спрямувати свої здібності на виховання і вдосконалення власної особистості.

Почуття дорослості, що формується у підлітковому віці, повинне знайти свою реалізацію у системі нових відносин, зокрема, у стосунках взаємовідповідальності, що можливо у групі високого рівня розвитку — колективі ровесників. Особливе значення мають форми спільної діяльності дітей і дорослих, в яку кожний робить свій внесок, відповідний його можливостям, несе відповідальність за свою частку спільної роботи. Важливе значення має міжвікове спілкування, переживання позиції старшого чи молодшого. Позиція старшого справляє істотний вплив на особистість, формує почуття відповідальності не лише за свою поведінку, а й за вчинки молодшого учасника співдії, за результат загальної справи. Позиція молодшого сприяє підтягуванню себе до більш високого рівня, здатності прислухатися до порад старших, виконувати загальноприйняті норми співжиття, виробляти власну позицію.

Необхідно сприяти усвідомленню підлітками своїх індивідуальних рис, особливостей розвитку, можливостей самовдосконалення. Організація ситуації дорослішання має передбачати пояснення учням природної доцільності і поступовості переходу до етапу зрілості, значення власного дитинства в особистісному становленні, конструктивних переживань дисгармоній і криз цього складного періоду. Усвідомлення власного дорослішання можливе завдяки глибокому розумінню себе постійно зростаючою особистістю, покликаною і здатною нести відповідальність за свій життєвий шлях. «Почуття дорослості» підлітка визначається не лише відчуттям себе тією чи іншою мірою дорослою людиною сьогодні, тепер, у даній ситуації, а й «тенденцією до дорослості», тобто, прагненням ставати дедалі дорослішою, досконалішою, більш соціально і особистісно відповідальною, духовно оновленою, досконалою. Тобто, жити зараз і тепер «спражнім життям», а не «підготовчим», за виразом В.М.Дружиніна [41].

Формування уявлень про життя як про підготовку до чогось майбутнього-достеменного, на думку вченого, відбувається в ранньому дитинстві і під впливом певної системи виховання. На жаль, «старші», не бажаючи втратити соціальні можливості, вдаються до будь-яких хитрощів і навіть до прямого насилля, щоб не допустити молоду поросль «угору». І головний засіб для цього: штучно затягнути період «переджиття». Найбільш типовою відповіддю на це є «молодіжний бунт», реакція емансипації від батьків і від суспільного контролю, відхід в андеграунд та інші молодіжні форми організації

життя, у крайньому випадку — це асоціальна поведінка і криміналізація. Таким чином, людина перетворюється в «обіцянку стати кимсь», але ця обіцянка, як і більшість інших, не виконується. Не ставши собою, не реалізувавши життєві смисли, молода людина затулює настання творчої самореалізації, процес духовного зростання. Така людина в законсервованому вигляді знаходиться на півдорозі до «справжнього життя»: вона вже не бажає залишатися в дитинстві, але й не може, не вміє бути дорослим.

Можна спостерігати різноманітні, часом зовсім неочікувані варіанти прояву «справжнього» життя людини. Чарівний за своєю суттю, хоча соціально може бути засуджений і не виправданий, приклад рішучого кроку в бік «бути вже тепер» наводить В.М.Дружинін, описуючи дитинство І.Бродського. Хлопчик у 15 років пішов із школи, підкоряючись внутрішньому імпульсу. Із почуттів, які охопили його в той момент, він пам'ятав лише суцільне невдоволення собою за те, що він є надто юним і дозволяє багатьом обставинам розпоряджатися собою. І ще «було смутне, але щасливе відчуття втечі, сонячної вулиці без кінця».

Цей приклад показує, як дитяче світосприйняття, «підготовче життя» змінилось «достеменним життям», почуття дорослості відкрило перспективи жити «тут і тепер». У контексті такого чудового переродження (а скоріше, народження себе) вірні слова психолога: «Гірше, коли людина настільки травмована очікуваннями «справжнього життя», що життя стає для неї тягарем. Вона відчуває себе, як в'язень в одиначці («одиначка» — рос.), який відлічує дні й години до вивільнення...» [там же].

У виховній роботі слід розводити поняття «дорослість» і «зрілість», пояснювати дитині, що орієнтація лише на дорослість, окремі атрибути дорослості — не є мета, до якої прагне людина, бо не кожний дорослий є зрілою особистістю. Доцільно пояснювати, що співіснування рис дитячості й дорослості — нормальне явище, бо відображає картину індивідуального розвитку, який у кожної людини відбувається за власними законами. Г.С.Костюк писав, що розвиток психічних функцій часто відбувається нерівномірно. В ньому чергуються фази прискорення й уповільнення, подібні до тих, що спостерігаються і в фізичному розвитку. При цьому фази уповільнення не означають застою, зупинки росту, вони скоріше є нагромадженням сил, яке веде до дальшого його прискорення [22, с.29]. Тому слід спиратися на існуючі психологічні особливості підлітка і враховувати специфіку наступного віку, щоб забезпечити дитині повноцінний перехід на новий ступінь індивідуального розвитку, усуваючи при цьому певні тимчасові хиби у процесі особистісного зростання.

Відповідальність у становленні творчого життєвого задуму особистості

«Ответственность означает авторство. Осознавать ответственность — значит осознавать творение самим собой своего «Я», своей судьбы, своих жизненных неприятностей, своих чувств, а также своих страданий, если они имеют место»

Ирвин Ялом

«Життя, — писав С.Л.Рубінштейн, — це процес, у якому об'єктивно приймає участь сама людина. Основний критерій її ставлення до життя — будівництво в собі та в інших нових, все більш досконалих, внутрішніх, а не лише зовнішніх форм суспільного життя і людських стосунків» [115, с. 379]. Конкретність життя, як і його суперечливість, вимагає від людини прийняття рішень, за які вона відповідальна перед собою і людьми безповоротно на все своє подальше життя. Саме в такому розумінні, на думку К.О.Абульханової-Славської і А.В.Брушлінського, людина і є суб'єктом [3, с. 230].

Суб'єктне в людині, стверджував В.А.Роменець, існує у своїй найрозвинутішій формі як внутрішній вчинок, виявляє себе у формі зовнішнього вчинку й творить, формує і розвиває продуктивніше саме через вчинки. Вчений вважав, що формування людини відбувається у творчості, і саме через творчість стає можливим вияв неповторної індивідуальності. Творчість, пише І.П.Манюха — «...це є засіб самопізнання та саморозвитку, це й дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші помисли, вся велич її духу, неповторного «Я»». Творчість і вчинок — це провідні ідеї, що ретельно досліджуються у життєпроявах людини. Особистість свідомо наповнює кожний момент свого життя вчинковим змістом. І навпаки, здійснюючи вчинок, вона створює творчу ситуацію самозростання, власне самотворення [81].

Творчість і вчинок у процесі становлення людини-творця і проєктувальника свого життя віддзеркалюються у життєвому задумі і водночас формують та вдосконалюють його, націлюючи людину на процес постійного творчого пошуку сенсу буття. До самопізнання і самотворення особистість приходить через переживання свого життєвого шляху.

Життєвий шлях можна тлумачити як цілепокладання й досягнення мети через вчинковий механізм. Завершення одного вчинку є початком вчинку іншого гатунку, і такий ланцюжок вчинків є «перманентно здійснюваним єдиним учинком, котрий умовно рівний цілому життєвому шляху, власне життю людини» [там же, с.15]. У процесі життєтворення людина реалізує усвідомлювані й

неусвідомлювані прийоми моделювання світу і власного життя, що зумовлює наповнення індивідуального світу.

Наслідками і проявами дисгармонійної світобудови є невчасний і помилковий особистісний вибір, погане усвідомлення можливих альтернатив, уникання відповідальності за життєві рішення. Непродуктивне розв'язання життєвих і вікових криз спотворює розвиток особистості, подій її життя. А страх новизни, підсвідоме бажання зберегти себе і в певному смислі свій внутрішній світ, утримує людину на стадії деякої особистісної дисгармонії, життєвої некомпетентності, яка, вважає Т.М.Титаренко, визначається незадоволеністю власною світобудовою, невірою у себе, у можливість віднайти новий проект життєвого світу, власні реставраційні ресурси, відсутність стійкої мотивації, необхідної для енергетичного забезпечення якихось кардинальних змін у власному життєвому світі [136, с.128].

Життєвий шлях людини є змістом, світоглядною сутністю індивідуального життя [108]. У структуру життєвого шляху входять ті факти, події і вчинки, які визначають становлення індивіда як людини. Свідоме й цілеспрямоване формування свого життєвого шляху індивід починає з концентрації підліткових мрій і нечітких бажань у **життєвий задум**. В життєвому задумі уособлюється розуміння людиною смислу життя і виникає ідея власного майбутнього життєвого шляху. Через конкретні життєві плани починається реалізація життєвої програми, в якій людина конкретизує домінуючу мету свого життя.

Життєвий задум, проект майбутнього може бути дисгармонійним, хибним, спотвореним, деструктивним, а може бути творчим, що характеризує особу, яка його зводить, як справжнього творця, архітектора власної неповторної світобудови за нетлінними законами вищої моралі і духовності. Життєвий задум не є сталою, незмінною і звичною величиною, а формується, змінюється, вдосконалюється в процесі постійного самопізнання, самотворення і самоздійснення особистості.

Сьогоднішній життєвий світ особистості залежить від усіх попередніх етапів свідобудови і визначає ставлення людини до сьогодення і майбутнього. Разом з організацією і регулюванням особистістю свого часу впорядковуються життєві плани і засоби їх здійснення. «Ось чому, — зауважує К.Муздибаєв, — бути хазяїном своєї долі є не що інше, як бути хазяїном свого часу» [92, с. 52]. Більш того, правильна часова перспектива, — на думку Л.С.Рубінштейна, — по відношенню до минулого, теперішнього і майбутнього, до життя і смерті, до кінечності і безкінечності є необхідними передумовами повноцінного морального життя особистості, ставлення людини до людини [115, с.372].

Можна сказати, що на етапі становлення життєвого задуму у молодій людини мають бути сформовані високі особистісні цінності, відповідні їм життєві цілі, мотивація саморозвитку, здатність глянути на себе збоку, піднятися над собою, над своїми потягами і спонуканнями, своїм життям, збагнути можливі варіанти розвитку і вдосконалення своєї особистості. Людина має свідомо обрати шляхи і способи гармонійного поєднання із зовнішнім світом, взаємодії з іншими людьми, вже сьогодні подбати про майбутнє, враховуючи минулі невдачі і досягнення.

Психологи вважають, що життєвий світ особистості нерівномірний, у ньому є періоди підйомів і спадів, поворотні пункти, або «вузлові точки», в яких спостерігаються «психологічні спади». В прийнятті того чи іншого рішення, яке визначає подальший життєвий шлях людини, визначне місце відводиться відповідальності особи як суб'єкту життя [149, с.18-25]. Відповідальність дозволяє людині свідомо поставитись до власних потреб і спонукань. Воля, яка при цьому виникає, дозволяє «піднятися над своїми потягами й усвідомити себе самого як суб'єкта», зробити певний вибір між ними. Це пов'язане із самовизначенням суб'єкта, із самотворенням особистості, коли людина сама довільно обирає свою поведінку і відповідає за неї [109, с. 371].

Своїм відповідальним ставленням до життя, розмірковує С.Л.Рубінштейн, суб'єкт надає йому «руху по висхідній», своїм подоланням і боротьбою відстоює його вищий сенс, не даючи розчинити себе в потоці ситуацій, дріб'язкових почуттів, щосекундних бажань. Така піднесеність над життям, здатність узагальнено поставитись до нього, самовизначитись відносно його цілісного перебігу і є здатність суб'єкта до самовизначення [3, с.229]. Здійснюючи смисл свого життя, пише Д.О.Леонтьєв, людина тим самим здійснює себе, а так звана самоактуалізація є лише побічним продуктом здійснення цього смислу [73, с. 43]. У пошуку і визначенні вищих смислів людині допомагає совість, яка є найважливішою характеристикою відповідальної особистості, за висловом В.Франкла, «смысловым органом», інтуїтивною здатністю відшукувати єдиний сенс, який криється у будь-якій ситуації.

Життєвий сенс, що є одиницею аналізу життєвого світу, лягає в основу життєвого задуму особистості. Складність вивчення життєвого задуму зростаючої особистості полягає в тому, що вона не тільки може відчувати труднощі у процесі вербалізації своїх проблем (тобто, у побудові зовнішньої структури свого висловлювання), але часто не може чітко усвідомити суть власних проблем, відділити фактичну ситуацію від ситуації, яка створена її уявою, коли реальні факти вона пропускає через сито особистісних смислів або так переструктуру-

вує ситуацію, що незначущий елемент замінює собою ситуацію у цілому. Окрім того, юна особистість може підмінити задачу на «прояснення смислу» задачею на «приховування смислу», внаслідок чого зникає істинна смислова структура. Психолог, вважає Н.В.Чепелєва, працює спочатку з розумінням та інтерпретацією людиною своєї життєвої ситуації, яка фіксується у текстах в процесі психотерапевтичної роботи [150].

Смислові утворення, на думку Б.В.Зейгарнік, виконують функцію контролю за життєдіяльністю у контексті саморегуляції та опосередкування у нормі та патології [47]. Зміст психотерапевтичних та психокорекційних заходів полягає у тім, щоб допомогти людині усвідомити справжній смисл своїх дій, завдяки чому стає можливою адекватна регуляція поведінки, переструктурування суб'єктивної реальності, зміна смислу власного життя, індивідуальної картини світу, формування творчого життєвого задуму.

Зерна особистісного росту, шанс «заглянути собі в душу», переглянути свою поведінку, зрозуміти природу своїх страждань, згармонізувати власний внутрішній світ, знайти цілющі джерела творчості — все це таїть криза. Це — загострення і вирішення проблем, це втрата старих основ і перспектива пізнати свої можливості, змінити своє життя на краще. Криза — істотний і дуже могутній двигун особистісного зростання.

В критичній життєвій ситуації людина постає перед необхідністю реставрації, модифікації не окремих планів, цінностей, стосунків, діяльності, а цілого життєвого світу як такого. Та криза може призвести до невротичних симптомів, соматичних хвороб, девіантних проявів, часткового або повного втрачання смислів. Тому необхідним є надання своєчасної кваліфікованої допомоги, яка сприяла би відродженню суб'єктної саморегуляції людини, її віри у власні сили. Слід допомогти тому, хто цього потребує, в найпродуктивнішому подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод, у виході зі скрутного становища, поверненні на тимчасово втрачену траєкторію особистісного розвитку. Людина, і доросла і мала, мусить виносити урок з будь-якої кризової ситуації, утримуючи «вектор» свого подальшого руху.

Психолог має володіти спеціальними техніками, спрямованими на активізацію суб'єктивних стратегій розв'язання життєвих проблем. Вивчати ієрархію смислових конструктів, які є відображенням системи особистісних цінностей, неусвідомлюваних людиною мотивів і установок, дозволяє методика Дж.Келлі. Вчений запропонував «урівняти в правах» досліджуваних і психологів, висунув метафоричну формулу, яка виражає пафос його підходу до дослідження особистості: кожна людина — це вчений,

дослідник, який не просто реагує на стимули і засвоює інформацію, яка надходить ззовні, а висуває обґрунтовані гіпотези, перевіряє їх на практиці, будує свою маленьку «теорію світу» і людських стосунків. Вже в цій формулі намічається перехід від об'єктного підходу до суб'єктного, підкреслюється принцип активності людини і роль практичної діяльності у виникненні і формуванні людських уявлень [46].

Техніка репертуарних ґраток (ТРГ) надає можливість менш суворо, ніж інші психометричні методи, «працювати» на рівні індивідуальної свідомості, тобто, на тому рівні, на якому розгортаються основні події психічного життя людини. Репертуарні тести не вимагають вдаватися до групових норм і великої вибірки, дозволяють використати увесь арсенал багатомірних статистичних методів для аналізу індивідуальної свідомості, охоплюють не лише статику, але й динаміку смислових утворень особистості [16, с. 325]

Техніка репертуарних ґраток дає можливість скласти унікальний «словник конструктів» клієнта. Смислові конструкти дозволяють виявити особистісну цінність, яка, у свою чергу, є детермінантою становлення сенсу життя. У якості елементів можуть виступати минулі й передбачувані у майбутньому події життя, а також персонажі (чи їх життєві ситуації), які, на думку респондентів, вже досягли самореалізації. Ознайомлення з результатами тестування людини, яка звернулась по психологічну допомогу, сприяє процесу її самопізнання, розумінню інших, а значить має значний терапевтичний ефект.

Для виявлення конструктів застосовується декілька технік. Для пошуку суперординатних (більш високого рівня) конструктів застосовується процедура під назвою «Сходи». Суть «Сходів» полягає у послідовному виявленні конструктів у формі структурованого інтерв'ю [там же, 331]. Наприклад, виділивши методом РГ у клієнта-підлітка конструкт «добрий-недобрий», психотерапевт далі його запитує:

- *Що значить бути добрим?*
- Допомогати іншим, нікому не робити зла. Кожна людина повинна бути такою.
- *Чому ти вважаєш, що слід бути добрим?*
- Для того, щоб собі та іншим не шкодити.
- *А навіщо не шкодити собі та іншим?*
- Щоб усім жилося добре.
- *Навіщо треба жити добре?*
- Щоб не створювати проблем.
- *Чому створювати проблеми — не добре?*
- Ти комусь погане зробиш — і тобі це повернеться. Треба розуміти один одного...
- *А навіщо розуміти один одного?*

— Одному погано, а разом добре. Коли всі будуть один одного розуміти, то й разом легше буде жити.

— *Навіщо жити легше?*

— Людині важко, коли погано. Легше має бути для того, щоб зберегти своє життя, своє фізичне тіло.

— *Яка потреба в тому, щоб зберегти своє життя, тіло?*

— Щоб бути здоровим, мудрим, щось зрозуміти в житті.

— *А що варто зрозуміти?*

— Свою роль у житті.

— *Яку роль?*

— Бути добрим. Щоб зробити щось добре одне одному, йти один одному назустріч, щоб усім людям було добре жити...

Зважаючи на те, що підліток почав з того, що «слід бути добрим», і закінчив на цьому, цей конструкт можна розглядати як суперординатний. Окрім того, дитина розкриває сутність своєї позиції, що таке спрямування дає їй самій та іншим людям. Реалізацію своїх смислів підліток «бачить» у доброзичливих стосунках з оточуючими, через підтримку свого фізичного здоров'я, що надасть йому можливість пізнавати світ, ставати мудрішим. В даному випадку слід допомогти підлітку усвідомити свої життєві цінності, шляхи і методи реалізації власних смислів у реальне життя.

Методика Дж.Келлі дає можливість виявити основні конструкти, що пов'язані з сенсом життя, окремі «цеглинки» індивідуальної, унікальної світобудови, внутрішню траєкторію самотворення і самоздійснення. Методика дозволяє дослідити причини і умови дисгармонійного саморозвитку особистості, відсутності або втрати нею смислу життя.

Навчити людину відшуковувати, «бачити», смисли в кожній конкретній ситуації — це гарантія більш ефективного життєтворчого, «відкритого досвіду» процесу. Цей процес має бути самостійним і відповідальним, керованим не будь-якою, нехай навіть найавторитетнішою особою, а самою людиною. «Скількох трагедій могло б не статися, якби люди не були так обмежені у своїх можливостях — і зовнішніх, об'єктивних, і внутрішніх, особистісних, — побудувати своє життя розумно й осмислено, прийняти на себе відповідальність за реалізацію сенсу свого життя і втілити цей сенс у життя...», — розмірковує Д.О.Леонтьєв [145, с. 6].

Творче самоздійснення, орієнтація на власну совість, глибоке почуття внутрішньої відповідальності у пошуку вищих смислів, що формують життєвий задум і сприяють конструктивному перегляду власних життєвих орієнтирів і намірів, — все це сприяє розвитку особистості «по висхідній» і забезпечує повноцінне становлення особистості як творця власного життя.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

«Воспитание истекает от природы, вливающей в сердце семя благой воли, да мало-помалу, без препятствий возросши, самовольно и доброхотно делаем все то, что свято и угодно есть перед Богом и людьми»

Г.Сковорода

«История человечества начинается с акта непослушания, что в то же время есть начало его освобождения и интеллектуального развития»

Эрих Фромм

Формування якості відповідальності у підлітків має виняткове значення, тому що саме в цьому віці (вже не в молодшому шкільному й ще не в юнацькому) особистість «вчиться» брати відповідальність на себе, відповідати сама за себе, за свою поведінку перед власною совістю, іншими людьми. Учиться бути автономною, здатною до саморегуляції, самодетермінації. Це вік «самості», яка пробуджується, вік активного оволодіння доступними моральними засобами, необхідними для досягнення життєвих цілей. У перехідний період від дитинства до юності відповідальність, як і будь-яка моральна якість є нецілісною, мінливою, перебуває в стадії становлення. Її розвиток і формування значною мірою залежить від психолого-педагогічних умов, у яких опиняється дитина.

Розмаїтість в психолого-педагогічній літературі визначень і типологій відповідальності, особливостей її розвитку породила безліч підходів до аналізу ефективності процесу її становлення. Але навіть добре виписані в методичних посібниках оригінальні підходи формування відповідальності недостатньо використовуються в практичній і корекційній роботі. У досвіді виховання не завжди враховується віковий сенс розвитку відповідальності. Виховні методи й прийоми, що підходять для застосування, скажімо, у дошкільній установі, не досить адекватні в середніх і старших класах школи, хоча самі по собі ці розробки мають певну наукову й практичну значимість і можуть бути ефективно використані й на інших вікових етапах.

Так, у якості засобу виховання відповідальності в дітей молодшої й середньої групи дитячого садка психолог З. Н. Борисова запропонувала чергування в їдальні [19]. Дітям роз'яснювали коло обов'язків чергового, показували виконання тих або інших функцій.

При цьому діти призначали чергових і самі здійснювали контроль за виконанням ними своїх обов'язків. У результаті такої роботи кожний ясніше усвідомлював роль чергового. Стосовно ж, наприклад, підліткового віку, то усвідомлення підлітком ролі чергового ще не означає прийняття її й покладання на себе відповідальності. Отриманий таким чином виховний ефект можна вважати одним з важливих проявів відповідальності, але лише на початковій стадії її становлення, характерної, наприклад, для середньої групи дитячого садка.

Молодший школяр уже здатний самотійно засвоювати, визнавати й розділяти моральні вимоги, у нього є психофізіологічні передумови для формування довільної поведінки, а значить і здатність стримувати імпульсивні вчинки, проявляти самотійність, контролювати свої дії (Л. І. Божович, О. В. Скрипченко, С. Г. Якобсон та ін.). Однак, більшість моральних норм і вимог сприймаються учнями початкових класів, за даними А. А. Ставицького, як зовні нав'язані, наслідування яких залежить від авторитету вихователя, заохочення й покарання в різних формах. А значить, молодший школяр керується моральними нормами у своїй діяльності лише при наявності зовнішнього контролю [127]. Ці особливості можна з успіхом враховувати в роботі з дошкільнятами й учнями молодших класів, але вони недостатні й навіть шкідливі в справі виховання підлітків, розвитку їх автономності.

Що стосується середньої школи, то багатьма психологами визнається необхідність змінювати стиль стосунків класного керівника з підлітками, активізувати в різних видах суспільно корисної діяльності мотиви суспільної значимості. У процесі формування в підлітків відповідальності необхідно переорієнтовувати їх з індивідуалістичної мотивації на колективістичну, що позитивно мотивує діяльність з самовиховання учнів. Додамо, що завдання педагога полягає у формуванні не просто абстрактної відповідальності, а цілісної якості зрілої особистості, якою нинішній підліток стане в майбутньому. Нагальною видається загальнолюдська мотивація особистості, сформована в суспільно корисній і особистісно значущій спільній діяльності, керованій шанованим педагогом. Можливість здійснення спільного морального вчинку зі значущими іншими досягається при опорі вчителя на внутрішні мотиви підлітка, його потребу в автономії, бажання брати на себе відповідальність за свої вчинки й переживати її як «внутрішній спокій» або «муки совісті».

У дослідженні С. Б. Єлканова відповідальність у підлітків формувалася шляхом організації самовиховання, для чого були необхідні відповідні зовнішні умови, тобто, наявність суспільних і педагогічних вимог, а також свідомої активності особистості вихованця у

формуванні цієї якості. Причому, дуже важливо враховувати рівень морального розвитку школяра: чим він нижчим, тим більше значення для виникнення самовиховання відповідальності мають зовнішні фактори (зовні задані зразки поведінки, зовнішні вимоги, зовнішній контроль і оцінка) [43, с.6]. Такі умови особливо важливі при вихованні важковиховуваних підлітків, де самовиховання відповідальності неможливе без прикладу, зразка, первісного зовнішнього стимулу, без формування звички відповідальної поведінки.

У психологічній літературі відзначається необхідність не тільки організовувати зовнішні, але й оптимізувати розвиток внутрішніх умов формування відповідальної поведінки. Неприпустима підміна самостійної діяльності учнів «жорсткою» зовнішньою організацією їхньої поведінки, оскільки вона позбавляє особистість можливості вільно здійснювати моральний вибір, а, значить, перешкоджає розвитку її відповідальності, вільному волевиявленню. Педагог повинен не «дресирувати» підлітків у зовні відповідальній поведінці, а направляти їхній розвиток і саморозвиток, приділяти увагу навичкам самоконтролю, самопереконавання, самовиховання, що буде сприяти підвищенню відповідальності зростаючої особистості. За результатами досліджень Л. І. Рувинського, 23 % підлітків у формуванні в себе позитивних якостей використовують самопереконавання (у юнацькому віці таких учнів уже 84 %, і серед них 65 % застосовують його свідомо) [116].

За даними А. І. Висоцького, підлітки віддають перевагу самонаказу, який їм легше застосовувати, ніж самопереконавання [27]. Однак, переважання у підлітків самонаказу може свідчити про те, що учні побоюються негативних санкцій за свої провини, про наявність захисної реакції на нездатність виявити й затвердити власну автономність, як це відбувається у юнаків.

Хоча й не можна від підлітка вимагати зрілої відповідальності, але можливо допомогти йому у виробленні власних механізмів саморозвитку й самовдосконалення. Ефект виховання почуття відповідальності Л. С. Славіна вбачає саме у формуванні в підлітка даної якості, а не у вимаганні її готового вираження, у підході педагога до вибору прийомів і методів розвитку цієї якості [121].

Одним із найважливіших психологічних механізмів перетворення суспільних вимог у зразки поведінки є, за Д. І. Фельдштейном, наслідування. Інший механізм полягає в «цілеспрямованому введенні правил, норм поведінки й контролю за їхнім виконанням у процесі організації різноманітної діяльності дитячого колективу». При цьому підкреслюється, що важлива не формальність правил, а їхній органічний зв'язок з розвитком власних спонукань дитини до оволодіння зразком, що вимагає активних дій по його засвоєнню. Школяр

повинен бути озброєний адекватними цим діям засобами організації й контролю [141, с. 252-253]. Для розуміння механізмів глибокого засвоєння дитиною пропонованих нормативів незаперечною є думка Л. С. Виготського про необхідність виключити появу в школяра страху перед вимогою й учителем, остраху зробити аморальний учинок і відводити вирішальне місце «соціальній координації» поведінки школяра з поведінкою колективу й суспільною думкою [25].

Мистецтво виховання, прислухаймось до думки О. М. Леонтьєва, полягає у використанні такого важливого психологічного механізму, як створення правильного поєднання «пізнаних мотивів» і мотивів «реально діючих», і разом з тим в умінні вчасно надати більш високе значення успішному результату діяльності, щоб цим забезпечити підйом до більш високого типу мотивів, які керують життям особистості [72, с. 210], а значить, і до більш високого рівня відповідальності.

Значна увага в наукових працях приділяється принципу довіри й факторові успіху, які стимулюють активність підлітків. Недовіра учнів до педагогів розглядається як змістовний психолого-педагогічний критерій важковиховуваності, вважає С. І. Яковенко [157]. Усякий авторитарний тиск на особистість учня свідчить про відсутність довіри до школяра і віри в його успішність, в такому випадку не можна очікувати становлення внутрішньої відповідальності. У цьому сенсі важлива думка К. О. Абульханової-Славської, яка пише, що росту відповідальності як риси особистості сприяє як довіра, так і одночасне зняття дріб'язкового контролю, психологічного натиску, створення атмосфери не «вольового», а «ціннісного» відношення людей [2, с. 239].

Величезне значення у формуванні особистості в цілому, і відповідальності зокрема, має ранній емоційний досвід. Фундаментом розвитку здорової психіки є відчуття дитиною себе тою, яку люблять, почуття захищеності і повного прийняття з боку батьків, ровесників, учителів тощо. Емоційно забарвлена картина світу допомагає людині прогнозувати і контролювати події, поведінку свою та інших людей. У дитини картина світу буде негативно забарвленою, якщо її внутрішній світ не збагачений позитивними емоціями, саме тими, що даруються прийняттям, любов'ю, розумінням, підтримкою з боку оточуючих, від яких дитина залежить, кому вона вірить, на допомогу яких сподівається. Потворні чи запламовані ділянки внутрішнього світу хибно прогнозують, а значить відповідно і керують поведінкою і життям зростаючої особистості.

Можна сказати, що певні відхилення в поведінці, особливості дезадаптації маляти, дитини молодшого шкільного, а потім і підліткового віку, мають корені, насамперед, в емоційній сфері особистості.

Наприклад, прогулює уроки та дитина, у якої негативне ставлення до навчання (не розуміє задачу, утомилася від навантаження) чи до конкретного вчителя. Не відвідує школу, лихословить, грубо порушує дисципліну той, у кого не склалися приятельські, дружні стосунки з однокласниками, хто відчувається самотнім. Не виконує вимоги вчителя та учениця, яку принизили чи старанність якої не оцінили, посіявши непевність, сумніви, образу і т.д. Почуття злісного неприйняття, презирства, нелюбові, відчуженості, у такій самій мірі і повної байдужості з боку найближчого оточення, може призвести до бажання «забутися», хоча б ненадовго поринути у світ ілюзій. Коли очікування і спроби отримати допомогу від батьків, вчителів, приятелів не дали втішного результату — тоді в хід ідуть наркотики, спиртне, мають місце відхилення у статевій поведінці, а то й правопорушення.

У дітей, починаючи з раннього віку, необхідно створювати і підтримувати приємні емоції, позитивне ставлення до себе, свого життя, до того, що вони роблять, чим займаються й у що грають, до однолітків і дорослих із близького оточення, до інших людей, до зовнішнього світу взагалі. Слід не допускати проявів неприйняття, ізоляції дитини в групі ровесників, несправедливих вимог з боку дорослих, неповажного ставлення до особистості взагалі, ігнорування навколишніми явних успіхів і потенційних можливостей кожної конкретної дитини, а сприяти її самовираженню, індивідуалізації. Підтримка позитивного емоційного клімату необхідна й у самому середовищі вихователів, учителів, членів родини, що здатне оздоровити і загальну емоційну атмосферу, в якій живе і виховується дитина. Така атмосфера впливає на прояви відповідальності, позитивно емоційно забарвлені вчинки.

Якість відповідальності, читаємо в психологічній літературі, формується на основі знань людини про те, що належить робити, особистісного смислу діяльності, переживань і звичок, що сприяє єдності свідомості й поведінки школяра. «Основний шлях формування твердих навичок і звичок, — пише Н. І. Болдирєв, — це шлях вправи, а основними методами виховання відповідальності є переконання й вправляння» [18]. Спочатку засвоєння суті вимог носить зовнішній характер через неможливість вчиняти інакше, на наступному етапі — відповідно до усвідомлення своїх обов'язків, і на завершальному — в дитини з'являється вимогливість до себе, усвідомлення своєї відповідальності.

Однією з важливих умов формування вимогливості до себе, вважає О. О. Бодальов, є створення високого рівня вимог у колективі [15, с. 285], що залежить від рівня вимогливості педагога до кожного конкретного підлітка й класу в цілому, а також до себе і власної

діяльності. У процесі постановки вимог учням педагогові необхідно завжди пам'ятати про почуття міри. Говорячи про «міру впливу», український психолог І. Є. Синиця писав: «Виховні засоби — що ліки у медицині: необхідне дозування. Принцип «чим більше, тим краще» тут не підходить. Краще те, що в міру» [120, с. 34]. Згадаймо заклик античного філософа Гесиода в книзі «Труди и дни» дотримуватися в житті «міри у всім», тому що саме знанням добра й зла людина й відрізняється від тварини.

Значна роль у вихованні відповідальності надається малим групам, колективу однолітків. Саме колектив може виступати формуючою силою, цілеспрямовано керованою авторитетним вчителем. Взаємовимога між однокласниками сприяє усвідомленню необхідності дотримуватися загальноновизнаних норм поведінки й нетерпимості до порушення їх з боку інших учасників спільної діяльності. Правильно з педагогічної точки зору дати кожному окремому підліткові конкретне доручення, пояснити йому його обов'язки, права і їхнє значення як для інших, так і для нього особисто, з огляду на інтереси, стать, вік, особливості конкретної особистості. І тоді кожний учасник спільної діяльності (включаючи педагога), відповідальний за свій відрізок роботи, має право очікувати від інших виконання покладених на них обов'язків. У результаті зміни позиції керованого й керуючого, у підлітка формується специфічне ставлення до себе «як до дорослого», рівного з ровесниками й з дорослими, з якими складаються суб'єкт-суб'єктні відносини, він починає почувати себе «більшим» (М.Й.Боришевский, Т.Е.Коннікова, Е.С.Субботський, С.Г.Якобсон та ін.). Рівень розвитку самосвідомості підлітка вимагає конкретизації інстанції, перед якою він тримає відповідь за свою поведінку, а також того, за що саме йому необхідно відповідати. Учень має навчитися тримати відповідь перед референтною групою, колективом класу, авторитетним учителем, але, перш за все — перед власною совістю.

Тому істотний інтерес представляють наукові праці, у яких представлений досвід формування в підлітків відповідальності, зокрема, засобами організації їх суспільно корисної діяльності й спільної продуктивної праці з однолітками й з дорослими. У процесі такої діяльності в підлітків формується внутрішня відповідальність перед суспільством, привласнюються норми людських взаємин, поглиблюються уявлення про власну особистість і її можливості, мотиви поведінки інших людей.

Безперечно те, що спільна діяльність має бути не тільки суспільно корисною, але й обов'язково особистісно значущою для учня, максимально сприятливою для його творчої самореалізації, самодетермінації. За таких умов спільна діяльність стає «своєю». Так,

В. М. Піскун експериментально довів, що найбільш ефективною психологічною умовою формування відповідальної поведінки старшокласників є усвідомлення ними причетності до соціально корисної діяльності. При цьому фактор «вкладена праця» є визначальним у формуванні відповідальної поведінки школяра [101]. В цьому сенсі видається правомірним припущення про важливість покладання підлітком на себе ролі «відповідача» за результати своїх учинків перед самим собою, суспільством, іншими людьми, усвідомлення себе «співучасником» спільної з іншими діяльності.

Роль «співвідповідача» очікує від особистості не тільки виконання своїх обов'язків, але й творчого підходу до справи, до перетворення себе, до власного «внутрішнього росту» і якісного поліпшення свого оточення, процесу й результату загального заходу. А це можливо в рамках тієї діяльності, що сприяє й налаштовує підлітка на таку участь і самовираження. Такою діяльністю є спільний учинок учня зі значущими людьми, зокрема, авторитетним учителем і однокласниками. Включення підлітка у спільний учинок, за допомогою якого в нього буде формуватися відповідальність, неможливо без обґрунтування необхідності будь-якої іншої спільної діяльності, без визначення ролі в ній кожного учасника, без внутрішнього прийняття ним обов'язків, правил і приписів. Все це досягається за допомогою психолого-педагогічного механізму, що лежить в основі **методу педагогічної вимоги**. Від особливостей висування вимог і залежить ефективність включення учня в спільну справу, у вчинок, що забезпечує розвиток здатності особистості до соціально й психологічно відповідального творчого творення свого оточення й себе.

У психолого-педагогічній літературі досить широко висвітлена проблема вимоги у вихованні взагалі й у формуванні якості відповідальності, зокрема. Однак, на жаль, немає єдиного подання про особливості методу вимоги, нечітко формулюється виховний ефект, якого варто очікувати в результаті його застосування. Наявні наукові визначення вимоги відзначають переважно кінцевий і досить неконкретний результат його використання, не розкривають психолого-педагогічний механізм розглянутого педагогічного впливу, а скоріше вказують на умови, що забезпечують його результативність [71]. Метод вимоги здебільшого містить у своїй основі психолого-педагогічний механізм зобов'язування [62], [138 та ін.]. Проте відомо, що процес засвоєння й прийняття вимог виступає, насамперед, як процес становлення переконань. Згадаймо, що навіть у суворих умовах колонії А.С.Макаренка, поряд із вимогою, використовував «залучення» і «спонуку», що представляють собою «немовби у слабкій формі вимогу», яка, по суті, ґрунтується на елементах переконуючого і спонукального впливу.

З огляду на це, у структурі методу вимоги цілком правомірно розглядати пару механізмів — переконування й зобов'язування, тому що виховний процес повинен відповідати двом критеріям: критерію бажаності позитивних результатів і критерію обов'язковості їхнього досягнення [131, с. 164]. Тим більше, до цього варто прагнути в роботі з важкими підлітками, коли застосування одного лише переконання часто буває недостатнім, а один тільки примус веде до небажання й відмови учня виконувати вимоги педагога.

У наявних трактуваннях методу вимоги часто не представлений його механізм, а також не враховані умови його застосування на різних категоріях учнів. Це робить метод не придатним у конкретній практичній роботі, а неповний і неточний його опис призводить до педагогічних помилок. Звернемося до шкільної практики й проаналізуємо, як педагоги використовують метод вимоги у своїй роботі з учнями і який очікують одержати виховний ефект.

Незважаючи на те, що поряд з іншими методами педагогічного впливу, такими як: переконування, навіювання, покарання, заохочення та ін., учителі досить часто, на їхню думку, використовують метод вимоги, — далеко не кожен з них може назвати основні ознаки, що відрізняють даний вплив від інших. Крім того, деякі з опитаних нами вчителів загальноосвітніх шкіл м. Києва вважають вимогу не методом виховання, а «нормою поведінки» або «системою зразків», яким повинні відповідати учні. Зате поняття «вимагати», в основному, ототожнюється з такими поняттям, як «наказувати», «змушувати виконати» і т.п. Це означає, що вимога часто замінюється примусом, наказом, санкціонуванням, кінцевий результат яких — беззаперечне виконання учнем розпоряджень учителів.

Отримані дані підтверджуються результатами проведеного нами анкетування педагогів. Їм було запропоновано в спеціальній таблиці позначити знаком «+» наявну, на їхній погляд, ідентичність запропонованих методичних прийомів по значимості й виховному ефекту. Отримані дані виявили наступне. 41 % опитаних учителів убачають ідентичність вимоги за значенням і виховним ефектом з зобов'язуванням, покаранням і примусом, половина з них — тільки з зобов'язуванням, що, у свою чергу, ототожнюється цими педагогами із примушуванням, а примус — з наказом, санкцією. Примітно, що тільки 5 % учителів (з 41 %) розуміють вимогу як переконання й зобов'язування у єдності. Прийомом, ідентичним вимозі, позначений наказ — 35 % учителів, і 24 % педагогів не змогли знайти подібний вимозі прийом.

Очевидно, не випадково думка учнів про даний вплив у більшості випадків відповідає описаному вище розумінню його вчителями. Так, ста підліткам пропонувалося відповісти на запитання анкети:

«Яким словом за значенням ти можеш замінити слово «вимагати»?» Підлітки записували слова-синоніми, що містили в собі позитивний або негативний зміст. Майже всіма опитаними відзначалися як ті, так і інші одночасно, і тільки 17 % підлітків привели синоніми до слова «вимагати» лише з негативним знаком і всього 11 % — тільки з позитивним. Усього слів-синонімів з позитивним значенням («просити», «пропонувати» і т.п.) назвало 66 % учнів, з негативним значенням («наказувати, домагатися, випрошувати» та ін.) — 90 % підлітків. Отже, вимога в школі носить переважно адміністративний, примусовий характер.

Дані емпіричних досліджень переконали нас також у тім, що вчителям важко пояснити процедурну сторону пред'явлення вимог (тобто, механізм вимоги), а також назвати очікуваний виховний ефект. Так, 50 % опитаних учителів на питання про педагогічну доцільність використання методу вимоги й про його очікуваний виховний результат («Для чого, з якою метою потрібно застосовувати вимогу?», «З яких етапів вона складається?», «Який очікуєте одержати виховний ефект?») не без труднощів відповіли, що без вимоги не можна сформувати почуття відповідальності, що, на їхню думку, проявляється у «вимогливості учня до себе», «дисциплінованості», «свідомому відношенні до вчинків, до себе», «добровільному виконанні норм», «почутті обов'язку», «підстьогуванні» себе у стосунках з однокласниками», «у виконанні не тільки того, що цікаво, але й того, що необхідно», «в умінні доводити почату справа до кінця». 25 % учителів розуміють значення вимоги дуже узагальнено, а саме: припускають за допомогою методу «одержати учня, який би засвоїв програму даного класу із задовільною оцінкою». 25% педагогів не змогли описати необхідний виховний ефект. По суті, 50% учителів «наосліп» або зовсім не вживають даний метод, що негативно відбивається на формуванні відповідальності в школярів, сприяючи розвитку в них стійких форм безвідповідальної поведінки.

Установлено також, що багатьом педагогам незрозуміло не тільки саме призначення методу, але й способи (логіка) його використання. Учителям було запропоновано вказати послідовність своїх дій у процесі пред'явлення учням конкретної вимоги: «Акуратно і вчасно заповнювати шкільний щоденник». Виявилось, що 27 % з них у цю вимогу включають переконання учня в значимості й необхідності акуратно вести щоденник, а також нагадування про встановлену норму, контроль за виконанням вимоги. Зате 36,1 %, впливаючи на учнів шляхом прикладу відмінного ведення щоденника, контролю й оцінки, не приділяють належної уваги поясненню особистісної значимості й необхідності даної вимоги. 36,1 % учителів — взагалі не змогли пояснити процедурну сторону цього процесу.

Часто після пояснення вчителем будь-якої вимоги, визнаючи її необхідність, учень, зокрема важкий, не бажає виконувати належне. На думку А. В. Дулова, засобом, здатним збудити внутрішню свідомість необхідності змінювати певні властивості, звички, які неприйнятні для суспільства, засуджуються ним, є педагогічне примушування [42]. Можливо, вжите вченим визначення «педагогічне» можна пояснити як намір підкреслити саме недирективну форму примушування, що поступово привчає людину робити те, що не пов'язане з актуальними бажаннями, а, перш за все, вимагає вольових зусиль.

«Моральну поведінку учня, — дотримується подібної точки зору і М. С. Марьєнко, — не можна пояснити тільки з погляду його потреб і інтересів. Вона в остаточному підсумку повинна визначатися уявленнями про обов'язок і громадянські зобов'язання» [83]. Метод примушування звичайно використовується в тих випадках, коли переконання або не діє, або коли нема можливості до нього вдаватися. Примус виражається в прямій вимозі погодитися із пропонуваними рішеннями, прийняти готовий план дій або приступити до самих дій при наявності внутрішньої або зовнішньої незгоди адресата з таким рішенням.

Слід зазначити, що, домагаючись внутрішнього, а не формального, зовнішнього виконання підлітком педагогічної вимоги, використання одного примусу без переконання в істинності й значимості необхідного може викликати у підлітка реакцію, протилежну очікуваній вчителем. Нами експериментально виявлено, що серед благополучних учнів-підлітків (опитано 120 чоловік) 76% тих, які, за їх думкою, «не завжди» виконують вимоги вчителів. Це відбувається через наступні (іноді дві-три одночасно) причини: «вимога не під силу» — 31 %, «не хочу, не цікаво виконувати» — 31 %, «не вважаю потрібним дотримуватися норм» — 33 %, «не розумію вимог» — 21 %, «не вмію виконувати необхідне» — 9 %, «вимоги несправедливі» — 9 % і ін. Дані свідчать про те, що вимоги досить часто не аргументуються належним чином, пред'являються без врахування інтересів і уподобань учня, йому не надається допомога в подоланні труднощів, що заважають виконанню вимог, коли вони не узгоджені з уявленням учня про добро і зло, правильне й неправильне, гідне наслідуванню й не гідне.

Висування вимог часто пов'язане з необхідністю періодично нагадувати учням про ту або іншу норму поведінки, а також про ту відповідальність, яку вони будуть нести за невиконання необхідного. За нашими даними, учні-підлітки сприймають нагадування необхідного й очікуваного від них як цілком прийнятну форму контролю з боку педагога. Це говорить про те, що вимога в школі орієн-

тована не на розвиток атономності підлітка, а лише на нормативну поведінку, на формування зовнішньої відповідальності.

Важливо, пише В. П. Левкович, щоб моральний учинок був заснований «не на наслідуванні норми, а на свідомому ставленні до неї, що вимагає вибору рішення на основі особистої відповідальності» [70, с. 68]. Тому дитина повинна, насамперед, воліти діяти відповідно до вимог дорослих, у неї повинне бути емоційно позитивне відношення до засвоюваних форм поведінки. Якщо ж засвоєння здійснюється за примусом, то підліток може навчитися діяти відповідно до засвоєних моральних вимог, але в нього не виникне потреба в цій поведінці й позитивні результати не будуть досягнуті, попереджають психологи [17]. Формувати відповідальність можна тоді, коли дитина емоційно переживає доручене їй завдання, усвідомлює важливість і необхідність своєї діяльності не тільки для себе самої, але й для інших людей [92]. Важливо, щоб прийоми й методи виховної роботи були наповнені суспільним смыслом [50], тому що «смыслові переживання» — найважливіший фактор активності особистості, її дій [36, с. 56]. Окрім того, слід забезпечити умови в процесі сумісного діяння для пошуку і реалізації кожним учнем його особистих смислів, щоб він міг осмислено й відповідально поставитись до своєї участі у загальній справі.

У вихованні відповідальності в підлітків особливе значення має дотримання педагогами й учнівським колективом школи єдності вимог, їх справедливого пред'явлення для всіх учнів. В іншому випадку учень буде вважати ці вимоги необов'язковими і несправедливими, прагнути ухилитися від їхнього виконання. Так, відомо, що до школярів, які вважаються у школі важкими, спостерігається більш критичне відношення з боку педагогів, до них ставляться більш категоричні вимоги. В той час, зверхня, зухвала чи навіть агресивна поведінка начебто благополучних підлітків не оцінюється вчителями негативно, їм «усе сходить з рук».

Поспішність, необдуманість, небажання вчителя терпляче розібратися в конфліктній ситуації й у провині того чи іншого учня — все це може стати причиною несправедливості. І як неминучий результат цього — порушення нормальних стосунків між однокласниками, учителем і учнем. Тому формування стосунків співробітництва між педагогом і учнями, їх «співвідповідальності» по відношенню один до одного, розуміння підлітками особистої і спільної користі й обов'язковості поставлених до них вимог — необхідні умови свідомого, внутрішнього виконання останніх. Але достатніми ці умови стануть лише в тому випадку, якщо передбачатимуть прояви підлітком самостійності, автономності, волі творчого самовираження. Причому, прикладом цього повинен бути сам учитель.

У практиці виховання й перевиховання педагоги нерідко зіштовхуються з ситуаціями, коли учень не бачить для себе необхідності приймати не співпадаючі з його інтересами вимоги вчителів або систему педагогічних вимог у цілому. Такий прояв, конфліктної ситуації в психології називається «смісловим бар'єром», що являє собою глибокий конфлікт підлітка з навколишнім середовищем і відіграє істотну роль у формуванні певної системи відносин. Явище смислового бар'єра часто пов'язане з вузькістю духовних інтересів дитини або суспільства. Він може стати причиною негативних стосунків між вихователем і вихованцем та наслідком порушення педагогічного такту, серйозних помилок у вихованні.

Важливо звернути увагу на наступне. Психологам у своїх спостереженнях на уроках рідко вдавалося зафіксувати вимоги, що йдуть не від учителя, а від самих учнів, і звернені або до педагога, або один до одного, до класу. Тим часом, *«право учнів звертатися до вчителя із проханням повторити питання, ще раз пояснити якесь складне правило повинне бути завжди таким же природнім, як і їхній обов'язок виконувати вимоги педагога»* [111, с. 243]. Таким самим правом учня має бути вимога, щоб педагог виконував свої обов'язки, свою роль у спільному вчинку. Тільки в атмосфері взаємовимогливості і взаємовідповідальності всіх учасників можливий високий рівень відповідальності за результат індивідуальної і спільної діяльності.

Можна сказати, в науковій літературі метод вимоги розглядається поряд з такими впливами, як переконування, примушування, вмовляння і т.ін., без розкриття його механізму, внутрішньої структури як самостійного процесу, що представляє собою певну логіку послідовних впливів педагога на учня, які сприяли б становленню відповідальності як якості особистості.

На сьогоднішній день актуальні ідеї грузинського вченого й педагога Ш. А. Амонашвілі, а саме — про творче співробітництво вчителя й учня. Особлива увага приділяється грі, де діти ставлять собі мету, організовують середовище для рішення своїх завдань, переживають різні стани. У грі учням дається право вільного вибору, вони приймають на себе певні зобов'язання, і не просто засвоюють знання, але й вчаться співробітничати і з учителем, і один з одним [6].

Важлива роль гри в збагненні дитиною відповідальності відзначена в роботах багатьох дослідників. Саме ігрова діяльність припускає новаторство, створює умови вільної творчої праці. У такій діяльності дитина проявляє свою індивідуальність, може самоствердитися, реалізувати свої творчі потенції й що особливо важливо — «радіти життю», — це відповідає головному принципу гуманізації освіти: принципу природоспіввіднесення [143; 53 та ін.]. У грі, зауважує психолог В. О. Татенко [129], реалізуються принаймні дві важливі

умови — це «обговорення-проказування» «проекту самовизначення» і тренування, «проба» своїх сил, спроба пережити відповідальність в ігровій ситуації. Важливе значення має рефлексія, самоусвідомлення, пошук у собі, а не в зовнішніх силах, того, хто творить життя, відкриття в самому собі «царя», «батька», «наставника» (за виразом Г. С. Сковороди). Педагог А. С. Макаренко вважав гру необхідним способом формування й згуртування дитячого колективу, розвитку уяви й фантазії, сміливості й рухливості. Він сам грав по-справжньому, палко й захоплено, тому що грати в колективі — «це значить постійно бути в дії, напрузі, почувати незвичайне, нове, смак життя, його творчий характер, що обновляється». Це «рух уперед, творчість, творення усе більш досконалого» [111, с. 139-140], що в дитячому віці ніяким нудним моралізуванням і зовнішніми вимогами досягти неможливо.

Використання вчителем ігрових форм бажане для адаптації важковиховуваних учнів до школи й класу, для їх подальшої активної участі в навчально-виховному процесі [128; 52; 148]. Однак, незважаючи на важливість використання гри з метою виховання й перевиховання, сама теорія гри розроблена досить добре лише в галузі дошкільного виховання (дослідження Д. Б. Ельконіна та ін.), що свідчить про особливу актуальність спеціальних наукових досліджень і рекомендацій із застосування ігрових методів у шкільному, і зокрема — підлітковому віці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури в цілому показав розмаїтість підходів до ефективного формування відповідальності в дітей шкільного віку. Відповідальність як якість особистості формується за допомогою внутрішніх і зовнішніх умов. До перших відносяться знання суспільних норм і своїх можливостей, переконаність, упевненість особистості в правильності вчинених дій, здатність передбачати їхній результат, підкоряти обрані засоби прийнятій меті, усвідомлення своєї ролі в спільній справі, потреба в самостійності й творчій активності й т.д. До зовнішніх факторів належать постановка педагогічних вимог, організація суспільно корисної діяльності, спільного вчинку учня з іншими, оптимізація умов для самовиховання. Однак все це рекомендується не в комплексі, безсистемно, і що особливо важливо — не підпорядковане ідеї автономності й самодетермінації як необхідного вектора розвитку психологічно й соціально зрілої особистості. Крім того, психолого-педагогічні умови формування відповідальності, описані в аналізованій літературі, стосуються в основному учнів, що не вимагають підвищеної уваги й особливих форм впливу, якими є важковиховувані підлітки.

ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ КОРЕКЦІЇ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

«Если бы мы могли понять, как думает человек, тот его способ мышления, который проявляется посредством действий как внутренних, так и внешних, если бы мы могли проникнуть в его способ мышления настолько глубоко, чтобы понять его механизмы, все его движущие силы, даже самые незначительные, а также, если бы мы могли понять, какие внешние причины действуют на эти механизмы, мы могли бы вычислить будущее поведение этого человека с точностью эллипса Луны или Солнца, не переставая повторять, что человек свободен.»

Иммануил Кант

«Процесс глубочайшего исследования ... приводит нас к признанию того, что мы конечны, мы должны умереть, мы свободны и мы не можем уйти от своей свободы. Мы узнаем также, что индивидуум неумолимо одинок»

Ирвин Ялом

На розвиток відповідальності й особливості її прояву у поведінці можуть суттєво впливати деякі специфічні відхилення в розвитку. Варто приділяти увагу діагностиці типу акцентуації, визначенню ймовірності її переростання в психопатію, а також схильності підлітка до делінквентної та адиктивної поведінки. Для діагностики акцентуацій у підлітків бажане використання методики ПДО О.Лічко, методики Шмішека або С.І.Подмазіна [102] (див. додаток 1).

Однією з найважливіших психологічних характеристик особистості є ступінь незалежності, самостійності і активності людини при досягненні своєї мети, розвиток почуття особистої відповідальності за події, які відбуваються. Шкали опитувальника, ключі до них, інструкція і твердження, які пропонуються підлітку, подані у додатку 2.

Через відсутність умов для позитивної реалізації своїх можливостей, самоствердження підлітка може приймати потворні форми, призводити до негативних реакцій. Тому доцільно вивчати також самооцінку дитини, рівень домагань, особливості реакцій в ситуації фрустрації, наявність ознак тривожності і агресії тощо. В бесіді з батьками уточнюється тип сімейного виховання, наявність у родині психотравмуючих факторів. Все це дає змогу накреслити шляхи коригуючої роботи з обстежуваним [2; 3 та ін.] .

В попередніх розділах ми з'ясували, що одним з актуальних завдань сучасної системи виховання є формування у підростаючої особистості відповідальності. Розвиток і вдосконалення цієї якості має особливе значення при розв'язанні учнями проблем життєвого самовизначення. Відповідальність, на думку С. Л. Рубінштейна, є втіленням істинного, глибокого і принципового ставлення людини до життя. Це — здатність особистості детермінувати події, вчинки у момент їх здійснення, у ході їх виконання — аж до радикальної зміни життя. Відповідальність передбачає свободу рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Вона не суперечить свободі, а є логічним наслідком, що об'єднує низку вчинків у життєвий шлях особистості.

Людина лише тоді справді вільна, коли прагне, готова і вміє підпорядковувати власні дії загальнолюдським нормам, що стали для неї особистісно значущими. В іншому випадку разі вона залишається залежною від корисливих особистих бажань, інтересів вузької групи чи якогось окремого прошарку суспільства, цінності якого можуть і не збігатися із загальноприйнятими. У літературі з психології зазначається, що бути відповідальним означає не тільки самому виконувати вимоги, але й захищати цінності значущого оточення, активно сприяти досягненню його цілей.

Відповідальність — це інтегральна якість особистості, що характеризується: усвідомленням і переживанням нею своїх обов'язків, загальних норм моралі; розумінням і прийняттям їх особистісної, групової і суспільної необхідності; правильною орієнтацією в умовах вільного вибору засобів досягнення моральної мети, передбаченням результатів своєї діяльності; готовністю діяти відповідно до індивідуальних і загальних вимог та відповідати за свої вчинки перед самим собою, іншими людьми, суспільством.

Рівень усвідомлення необхідності і готовності дотримуватися правил і норм, характер власної відповідальності відображаються у надіях і сподіваннях людини, формують її життєву мету і визначають способи досягнення останньої. Так, не випадково одні школярі ставлять перед собою мету «самовіддано працювати на користь своєї держави», інші — «приносити радість близьким людям», «уболівати за долю людства і не допустити до кривавих сутичок між людьми, до війни». Є й такі учні, які ставлять за мету «вдосконалення власного життя», «зробити своє життя цікавим і змістовним», «досягти безтурботності» тощо. Одні з опитуваних прагнуть досягти мети власними зусиллями, другі — за допомогою когось, завдяки певним зовнішнім обставинам. Пропонуємо низку діагностичних методів, що дають змогу психологу отримати інформацію про розуміння, особливості переживання й типи відповідальності підлітків.

Дані про розуміння школярами відповідальності, її проявів щодо самого себе, інших людей, суспільства можна отримати за допомогою запитань до учнів: «Що таке відповідальність? Перед ким і для чого треба бути відповідальним?». Опитуванням було охоплено 210 учнів 7-9 класів загальноосвітніх шкіл. Виявилось, що частина з них розуміє відповідальність як беззаперечне виконання своїх обов'язків чи просто необхідність за щось відповідати (61 %), деякі — як виконання вигідного або корисного для себе чи інших (6 %). Третина школярів розглядає цю якість як необхідність виконання належного, обов'язок відповідати за свої вчинки перед товаришами, іншими людьми, власною совістю (33 %). Очевидно, що уявлення учнів про відповідальність та її прояви не визначають цілісного характеру цієї якості особистості. Педагог, психолог мають звернути увагу на те, як саме кожен учень розуміє відповідальність, і допомогти йому розширити свої знання щодо цього.

Як же учні переживають власну відповідальність?

Школярам 5 і 8 класів ми запропонували намалювати кольорову ілюстрацію до теми «Відповідальність: як я її розумію?». Перед виконанням завдання з учнями було проведено відповідну роботу: їх запитували, яким чином, яким кольором або гамою кольорів можна зобразити, скажімо, «радість», «горе» і т. ін. Вибір кольору для зображення відповідальності використовувався з метою глибшого аналізу учнем почуття відповідальності. Інтерес дослідника в цьому випадку не обмежується розкриттям поняття, знань підлітків щодо його суті і значення. Цей проєктивний метод дає змогу учневі проникнути у власні переживання, оцінити, «відчути», можливо вперше, особисту відповідальність. Одночасно з'являється можливість ненав'язливо, опосередковано довідатися про причини опору педагогічним вимогам, негативного чи байдужого ставлення дітей до настанов, доручень, прохань учителя. Це відображується у відповідях школярів на такі запитання: «Чому ти зобразив(ла) відповідальність саме так, що це означає?», «Які почуття, переживання пов'язані в тебе з відповідальністю?», «Що означає колір, за допомогою якого ти зобразив(ла) відповідальність?».

Результати опитування показали, що понад третина учнів 5 класу (38 %) зображають відповідальність досить символічно: щоденник в гарних оцінках, яскравий новенький підручник, хлопчик або дівчинка за партою у позі «зразкового» учня і т.ін. Значна частина опитаних пояснює відповідальність як неухильне виконання свого учнівського обов'язку. Саме цим учням найважче пояснити малюнок, своє ставлення до відповідальності (можливо, внаслідок відсутності яскравих переживань під час формального виконання вимог, які не торкнулися «душі і серця» вихованця). 41 відсоток учнів зоб-

ражають відповідальність у вигляді різнокольорових геометричних фігур або ланцюжків і вказують на переживання ними деяких негативних або позитивних емоцій («небажання», «туга», «неприємно виконувати», «сором»; «радість», «приємно, коли довіряють» тощо), 6 відсотків школярів намалювали кольорові райдужки і квіточки, виявляючи так переживання радості, користі від відповідальної поведінки і свого сумлінного ставлення до дорученої справи. Ще 6 відсотків залишили свої малюнки без будь-якого пояснення («Не можу пояснити»).

9 відсотків опитаних учнів, які, до речі, вважалися педагогами важковиховуваними, зобразили відповідальність у вигляді загрозової істоти, чудовиська, що асоціюється з безвихідним становищем, у якому вони опинилися, недовірою до них учителів, з переживанням жорстких санкцій у діях дорослих, які ставлять вимоги.

На відміну від п'ятикласників, **благополучні підлітки 8 класу** виявляють свідоміше ставлення до особистої відповідальності. Вони не обмежуються у своїх малюнках тільки символами, а зображуване пояснюють більш дотепно, зацікавлено, намагаючись проникнути у власні переживання: «Відповідальність — це справа серйозна. Це коли відповідаєш за все: за себе, за інших, за свою справу, за майбутнє України і всієї Землі, за навчання і працю. Відповідальність легка і не обтяжує, викликає радість, веселість». *«Відповідальність, як сонце з хмаринкою. Сонце — це, коли тобі довіряють якусь роботу, а хмара — це твій страх за те, що не впорасиш з нею. Відповідальність — це чудово, коли можеш щось виконати і доводиш діло до кінця»,* — ділиться своїми міркуваннями Наталія Н., учениця 8-го класу однієї київської школи (див. мал. 1.). А восьмикласник Ельман Я. так описує свій малюнок (мал. 3): *«Відповідальність для мене — це почуття, яке з'являється у глибині людини, коли вона в боргу перед кимось або ж перед собою, коли пообіцяла щось виконати. Море під час шторму — це хвилювання для мене. Море знизу — означає хвилювання всередині моєї душі, яке я не виставляю напоказ. Червона риска вище — перед світанком — несе щось добре, а чорна, що під нею, — дещо погане. Червона риска товща, бо я оптиміст. Сонце означає сам успіх, високу мету, що я ставлю перед собою. Сонячні промені — надія на успіх. Все в оранжевому кольорі, бо відповідальність для мене саме жовтогаряча».*

Проте, навіть якщо учень виконує всі доручення, дотримується норм поведінки, учителю не слід заспокоюватися. Адже часто педагоги губляться: «Чому такий гарний хлопчик чи така сумлінна дівчинка раптом перестали виконувати свої обов'язки, а часом стають важкими учнями?». Справа в тому, що раптово нічого не виникає, а спричинюється переважно незначними, малопомітними пе-

дагогічними помилками, нехтуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, які невпинно зростають, дорослішають, а отже, потребують відповідного їх рівню особистісного розвитку ставлення до себе.

Ось як розуміє відповідальність учениця 8 класу, активістка, відмінниця Тетяна К. Дівчинка намалювала істоту жіночого роду (з сережками й довгим волоссям) з сімома руками, простягнутими в різні боки. Тіло коричневого кольору. Свій малюнок Тетянка пояснила досить лаконічно: *«Відповідальність — це коли всю роботу, доручення тягнеш на собі. Від натуги навіть змінився колір тіла»*. Діти, подібні до цієї дівчинки, справді «тягнуть» клас, навіть цілу школу. У такому випадку шкільному психологу, педагогу бажано звернути увагу на розподіл доручень серед учнів, залучення усіх членів класу до суспільно корисної праці, враховуючи інтереси, бажання, здібності й можливості кожного.

Розглянемо малюнки **важких підлітків**. Більшість із них зображують відповідальність у вигляді страхітливих фізіономій, змія Горинича, демона, як щось бридке, незрозуміле, чого всі бояться і хочуть уникнути, аби захистити себе (мал. 2, 4). Під час пояснення малюнків важковиховувані учні 8 класу (як і важкі п'ятикласники) нерідко говорять про нерозуміння доцільності й необхідності вимог, громадських настанов та їх виконання як для себе, так і для інших, невміння долати труднощі у процесі виконання певних доручень тощо. Водночас, є й такі пояснення (їх дали близько половини важких підлітків), що засвідчують можливі позитивні сторони переживання необхідності виконувати вимоги. Найпоширеніші серед них наступні: «радість, коли тобі довіряють», «урочистість», «трішки легко», «буває тяжко і радісно одночасно».

Подібні пояснення слід брати до уваги під час спілкування з важким учнем і постановки до нього вимог. Для прикладу проаналізуємо малюнок важкого підлітка, учня 8 класу Сергія Ц., який зобразив відповідальність у вигляді округлої нерівної піраміди. Верхня її частина червоного кольору і означає, за словами хлопця, власне почуття відповідальності, яке «вище над усе. Це колір пролитої дідами і прадідами крові за наше щасливе сьогодні». Другий пласт — жовтий — символізує радість, сонячну надію, що ніколи не буде війни, горя у людей. Третій пласт — чорний — означає, що «неприємно, тяжко виконувати якісь доручення». Нижній, останній — коричневий, — що учень не розуміє вимог, не бажає їх виконувати. На підставі цього можна зробити деякі висновки: певно, вимоги до хлопця мають бути більш аргументованими, чіткими, а допомога вчасною і дієвою. Варто залучити підлітка до участі в такій суспільно корисній діяльності, де б він міг виявити громадянські почуття,

пережити власну, внутрішню відповідальність, отримати від цього справжнє задоволення. І може, згодом не треба буде зараховувати його до важковиховуваних, невиправних.

Звернемо увагу й на те, що переживання відповідальності як «неприємної» характерне для деяких благополучних п'ятикласників. Це має стурбувати, бо, можливо, такі діти становитимуть у недалекому майбутньому певний відсоток важковиховуваних у середніх класах. Тому прищеплювати таку важливу рису, як відповідальність, треба починати якомога раніше — у початкових класах, у дошкільних закладах, у сім'ї. Батькам, вихователю, учителю слід дотепно й чітко роз'яснювати свої вимоги, їх користь і обов'язковість для всіх без винятку (і старих, і малих) людей, привчати дітей до самостійності, відповідальності за свої вчинки перед власною совістю та іншими людьми.

Описаний діагностичний метод дає змогу виявити ставлення підлітка до своєї відповідальності, розкрити психологічні причини його опору виховним впливам і намітити засоби подолання труднощів у виконанні учнями педагогічних вимог, уникнення психологічного бар'єру стосовно вчителя і його звертань. Крім розуміння школярами відповідальності, особистого ставлення до неї, переживання її, важливо з'ясувати, перед ким вони готові відповідати за свою поведінку. Наші дослідження показали, що відповідальність може переживатися стосовно себе, референтної групи, суспільства і людства взагалі або зовсім не мати чіткого орієнтиру.

Більш того, відповідальність як якість особистості може бути властива учням різного соціального спрямування. За даними опитування учителів загальноосвітніх шкіл і спецшкіл для дітей, що потребують особливих умов виховання (важковиховуваних учнів), встановлено, що деякі, начебто відповідальні школярі, бувають необов'язковими у виконанні доручень, не прагнуть до вдосконалення свого навчання і самих себе, можуть відмовити в допомозі однокласнику або вчителю, який не викладає у їхньому класі, скоїти правопорушення, огидний вчинок. Водночас, такі школярі можуть активно включатись у справи поза школою і класом, бути відповідальними в середовищі ровесників з антисуспільною спрямованістю.

Тому є сенс розрізняти відповідальність двох видів: така, що виявляється у підпорядкуванні школярем своєї поведінки нормам, які прийняті суспільством і стали для нього особистісно значущими, «своїми», співзвучними «внутрішньому закону», і така, що проявляється у спрямованості учня на досягнення цілей, що суперечать вимогам суспільства, засуджуються ним, не відповідають загальноприйнятим критеріям добра і людяності (асоціальна відповідальність).

З огляду на адресата, об'єкт (чи інстанцію), перед яким школяр звітує, вирізняємо чотири типи відповідальності.

1-й тип. Інтегральна відповідальність (або справжня) характеризується тим, що загальнолюдські норми і вимоги суспільства стали для учня особистісно значущими. Учень покладає на себе відповідальність і відповідає за результати своєї поведінки передусім перед власною совістю, а також перед близьким оточенням, іншими людьми, суспільством.

2-й тип. Групова відповідальність, яка характеризується орієнтацією на референтну групу, на досягнення вузькогрупових цілей. Учень з таким типом відповідальності співвідносить свою поведінку тільки з нормами значущої для себе групи і звітує перед нею. Водночас, він знімає з себе відповідальність перед самим собою (ігнорує «поклик» власної совісті) та людьми, які не входять у значуще для нього оточення, і перед суспільством узагалі, що свідчить про безвідповідальність перед цими об'єктами відповідальності.

3-й тип. Вузькоособиста відповідальність, орієнтована на особисті, корисливі інтереси. Цей тип одночасно характеризує безвідповідальне ставлення до суспільних вимог; для учня не існує авторитетної соціально орієнтованої групи. 2-й і 3-й типи відповідальності визначають неповноцінність якості особистості, її нецілісність.

4-й тип. Невизначена відповідальність (або несправжня, удавана) характеризується тим, що учень знає і виконує правила та вимоги, але в нього несформоване особисте ставлення до них, відсутній адресат, певна інстанція, перед якою він звітує за свою поведінку («немає значення, перед ким саме відповідати, аби поведінка була прийнятна і схвальна»). Виконання вимог школярем має зовнішній, формальний характер, відбувається часто шляхом наслідування, «копіювання» прийнятних дій ровесників.

Якщо дитина перебуває у неблагополучному середовищі, то її відповідальність може обслуговувати негативні за своїм змістом мотиви діяльності. Тому аналогічно до типів соціально спрямованої відповідальності ми вирізняємо чотири типи асоціальної відповідальності, яка виявляється у наслідуванні норм асоціальної поведінки.

1-й тип (інтегральна відповідальність) характеризується орієнтацією особистості на антисуспільні норми. Ця категорія підлітків протиставляє себе суспільному загалу, сповідує антигуманну ідеологію, культуру, спосіб життя, своєрідний злочинний «кодекс честі». Такі неповнолітні визнають свою відповідальність тільки за те, що завдає шкоди суспільному устрою, підриває його моральні устої, правила людського співжиття.

Неповнолітні, для яких характерний **2-й тип (відповідальність, орієнтована на референтну групу)** асоціальної відповідальності, мо-

жуть виступати прибічниками інтересів групи, члени якої схильні або вже порушують норми суспільного порядку.

3-й тип (вузькоособиста відповідальність) характеризується орієнтацією підлітка на досягнення особистих цілей. Такі діти не вважають себе відповідальними ні перед ким. Це, як правило, правопорушники-одинаки або ті, хто використовує у своїх злочинних інтересах інших осіб.

4-й тип асоціальної відповідальності (невизначений) проявляється в наслідуванні негативних зразків поведінки, без чіткої орієнтації на ті чи інші антисуспільні норми, не має певного «адресата підзвітності».

У більшості опитаних нами підлітків соціальна відповідальність ще не стала цілісною, стійкою якістю, що проявилась би у всій лінії поведінки підлітка (так, в одній ситуації він відповідальний перед групою, а в другій — прислухається до власної совісті). І це можна зрозуміти, бо в підлітковому віці всі моральні якості особистості перебувають на стадії розвитку. Крім того, спостерігається деяка невизначеність щодо знаку орієнтації (соціальна — «+» чи асоціальна — «-»). Скажімо, в учня з асоціальною орієнтованою відповідальністю можуть спостерігатися соціально прийнятні дії. А благополучний школяр деколи може порушувати загальні норми, протидіяти вимогам.

Якщо підліток виявляє один і той самий тип, але із двома протилежними знаками, то це дає надію на цілеспрямовану орієнтацію учня на позитивні, соціально прийнятні інстанції. Наприклад, якщо важковиховуваного підлітка, що сповідує негативні зразки поведінки і підпорядкований асоціальній групі, переорієнтувати на колектив класу, якому властиві високі людські цінності, то він, не втрачаючи здатності прислухатися до референтного оточення, змінить і свою поведінку на соціально прийнятну.

За допомогою експериментального дослідження, в якому взяло участь 180 підлітків, встановлено, що серед опитаних *благополучних* підлітків 18 відсотків виявляють «чисті» типи соціальної відповідальності (чи інтегральна відповідальність, чи орієнтована на групу, чи тільки на себе, чи відсутність будь-якого орієнтира). 76 відсотків — різні типи з перевагою або без переваги одного з них. Наприклад, в одній ситуації хлопчик разом з друзями лагодить шкільні парти, виявляючи власну ініціативу до Дня вчителя (групова орієнтація). У другому — тільки для себе заготовляє гербарій, не допомагаючи іншим, які потребують допомоги (вузькоособиста орієнтація). У третьому випадку приходить працювати на пришкільну садибу, не виявляючи власної зацікавленості, не перебуваючи під впливом авторитетних однокласників, а з тієї причини, що це загальний, обов'язко-

вий для всіх захід, в якому він мусить приймати участь (невизначена орієнтація).

6 відсотків виявляють схильність до негативних вчинків, тобто, у певних ситуаціях беруть на себе відповідальність із знаком «-». Наприклад, досить благополучні підлітки можуть інколи разом з друзями зірвати урок, заховати журнал, щоб не отримати незадовільну оцінку і т. ін.

Важковиховувані учні дають дещо іншу картину відповідальності. Так, 9 відсотків опитаних виявили чисті типи соціальної відповідальності, 49 відсотків — різні типи (переважає орієнтація на себе). І аж 38 відсотків — поряд із суспільно прийнятною поведінкою виявляють тенденцію до асоціальних дій, здатні брати на себе асоціально орієнтовану відповідальність. Серед важких підлітків виділився 1 відсоток з чистими типами відповідальності із знаком «-», 3 відсотки — виявлено різні типи (див. табл. 1).

Як видно, представлені дані досить інформативні, вони можуть служити підставою для глибшого вивчення відповідальності школярів, їх орієнтації на ті чи інші інстанції.

Для діагностики відповідальності пропонуємо **проективний метод — складання казки чи фантастичної розповіді**. Він створений як авторський самостійний «робочий» засіб для визначення типу відповідальності. Метод має певну аналогію з тематичним аперцептивним тестом (ТАТ) Г. Меррея. Ми маємо схожу процедуру експерименту, тому використані лише ті частини схеми аналізу та інтерпретації, які стосуються нашого питання. Метод складання казки дає змогу зрозуміти, яку мету ставить учень перед собою, якими засобами досягає її, скласти уявлення про тип чи типи відповідальності. Можна спостерігати також певну динаміку розвитку цієї якості, зміну орієнтиру підзвітності школяра за свої вчинки, не лише актуальний статус відповідальності, а й історію виникнення і перспективу її розвитку.

Казка передбачає фантазування дитиною життєвого шляху героя або найважливіших подій, опис засобів подолання труднощів у розв'язанні життєвих проблем. Зміст оповідання висвітлює основний характер ставлення до себе та інших, показує, перед ким і за що людина відчуває особисту відповідальність у досягненні поставленої мети — суспільної, особистої, вузькогрупової, асоціальної тощо. З розповіді можна скласти певні уявлення про те, чи задовольняються домінуючі потреби героя, чи досягає він успіхів, чи зазнає невдачі, чи стримує середовище розв'язання його проблем, чи схильний він підкорятися волі збоку, чи сам підпорядковує (прагне підпорядковувати) собі когось, чи здатний бути вимогливим до себе та інших, допомагати їм.

Перед тим, як ознайомити учня з інструкцією, важливо створити спокійну, доброзичливу атмосферу. Починається робота з розмови чи будь-якої проєктивної методики, скажімо, малювання на задану тему. Перед дослідженням експериментатор повинен знати основні дані про школяра: сімейний стан, навчальні успіхи, проблеми у вихованні, стосунки з ровесниками у школі й поза нею, ставлення його до педагогічних вимог, розуміння ним відповідальності та особливостей її переживання, тип (чи типи) відповідальності.

Інструкція. «Діти! Пропонуємо вам скласти казку або фантастичну розповідь, не схожу на жодну з тих, котрі ви вже знаєте. Казка повинна мати початок, кульмінаційний момент, розв'язку та кінцівку, одного або кількох героїв. Опишіть почуття і думки персонажів, до чого вони прагнуть і як розв'язують важливі життєві проблеми».

Для школярів 8 класу не становить труднощів самим знайти сюжетну лінію. П'ятикласникам не так легко самотійно розпочати таку розповідь. Тому їм задається певний зміст: «Уявіть, що в одній казковій державі жив управитель-чародій, який міг будь-якій людині допомогти, обдарувати здібностями і талантом, дати все, чого вона забажає...». Далі учні продовжують самі розповідь і за допомогою експериментатора доводять казку до кінця.

Якщо психолог помітив, що учень використовує відомий літературний або кіносюжет, слід зупинити його і нагадати основну вимогу: казка має бути «своєю», оригінальною і неповторною.

Після цього проводиться опитування. Мета його — отримати додаткову інформацію про учня, тип його відповідальності. Дитину питають про її біографію, важливі проблеми, що виникають у стосунках з іншими людьми — дорослими й однолітками, про те, що її хвилює у справжньому житті, як вона розв'язує свої проблеми, на кого покладається, перед ким і за що відчуває і готова нести відповідальність.

Схема аналізу казки чи фантастичної розповіді. Аналіз змісту казки починається з пошуку «героя» або персонажа, з яким учень найчастіше ідентифікує самого себе. Це дійова особа, яка найбільше цікавить оповідача, її почуття й думки зображені найдетальніше. Дитина описує свого героя емоційно, використовує пряму мову.

При визначенні героя експериментатор може зіткнутися з певними труднощами:

а) ідентифікація зміщується з одного персонажа на другого, що може розглядатися як нестійкість уявлення про себе, свою роль у соціальному оточенні, неусвідомлення власної відповідальності; так, учень ідентифікується то із мудрою змією, яка все знає, прагне

загарбати собі золото і дорогоцінне каміння, то з несміливим зайчиком, який ділиться морквиною з другом, то з велетенським змієм Гориничем, що заради розваг лякає звірят;

б) опитуваний ідентифікує себе одночасно з двома персонажами, наприклад, «позитивним» і «негативним», виявляючи тим самим існування в собі протилежних тенденцій; наприклад, спочатку учень старанно зображує могутнього воїна — сміливого королевича, який разом з вірними друзями — своїм слугою та зачарованим тигром — намагається визволити кохану дівчину з неволі, потім учень з таким же натхненням виразно описує страшного ватажка банди, який хитрістю й підлістю намагається перехопити наречену королевича і сховати її у підземеллі; можна сказати, що хлопчик виявляє тип відповідальності, орієнтований на референтну групу, але ще не визначився, які норми — із знаком «+» чи зі знаком «-» — йому слід виконувати;

в) учень може зображати свій антипод, що ускладнює аналіз казки; це з'ясовується у невимушеній бесіді; експериментатор відзначає дотримання учнем усіх вимог при створенні казки, підкреслює його старанність і відвертість і ніби ненароком запитує: «Який герой тобі найсимпатичніший? Якби ти раптом опинився у своїй казці, яка б роль була тобі найближчою? Який герой тобі не симпатичний, навіть огидний? Яким би персонажем у казці ти не міг бути?»; наприклад, на ці запитання одинадцятирічна дівчинка відповідає: «Найбільше мені подобається принцеса, бо я сама б хотіла бути гарною, доброю, вихованою, як моя героїня. Вона завжди всім допомагає, але їй не вистачає знань і сили, щоб перемогти неправду. А огидна мені зла відьма, яка думає тільки про те, щоб скоїти якесь зло, когось обдурити, образити. Якби я жила в казці, то зробила б так, щоб не було відьом, злих тварин, щоб усі жили дружно і любили одне одного».

Виявивши антипод, експериментатор починає вивчати головного героя (чи кількох) учня і складає уявлення про те, яку мету — особисту, групову чи загальну — він ставить, якими засобами — соціально прийнятними чи навпаки — він її досягає.

Метод складання казки виявляє цілі, бажання, прагнення дитини, які вона виявляє у фантазії, використовуючи казкові засоби. Проте слід звернути увагу на те, що чим більше чарівних способів розв'язання проблем, тим виразніше простежується неспроможність дитини реально досягти бажаного, самостійно знайти вихід із складної ситуації. Значне заглиблення в «казковість», чарівність, у вигаданий світ розкриває болючі проблеми підлітка, вказує на відчуженість від оточуючих, неспроможність ставити і реально досягати планів у справжньому житті. У фантазіях може проявитися тенден-

ція до здійснення антисупільних вчинків чи дій. На жаль, у школах недостатньо практикується вільне фантазування, яке є цінним діагностичним матеріалом.

Слід пам'ятати, що будь-який проективний метод, у тому числі й запропонований, хоча і має діагностичну цінність, однак, не дає дзеркального відображення особистості досліджуваного, його життєвого шляху, рівня розвитку моральних якостей. Він являє собою матеріал для гіпотез дослідника і повинен перевірятися даними інших методів.

Розглянемо кілька казок. Славко Б., 5 клас, один із кращих учнів. У нього змішаний тип соціально орієнтованої відповідальності — на себе, на інших, інтегральна відповідальність. Учень використав запропонований сюжет про доброго чарівника-управителя, який перетворював людей, за їхнім бажанням, на різноманітних живих істот, обдаровував талантом, здібностями і т. ін.

«Якось, — мислить Славко, — чарівник, за бажанням, перетворив людину в ангела. Літав ангел, літав, і набридло йому ширяти під хмарами, і вирішив він перетворитися знов на людину. Але згадав слова чарівника: «Той, хто стане знову людиною, — не повернеться на свою Батьківщину. Якщо ти прилетиш у тридев'яте царство і знайдеш колосок, у якому є 100 зернят і кожне з них замовить тобі бажання, ти мусиш їх виконати. Лише тоді станеш найщасливішою на світі». Людина погодилась і полетіла в те царство. Вона довго кружляла і нарешті знайшла його. Воно було на острові серед моря. Людина приземлилася і зайшла до замку. Її зустрів король, він сказав: «У мене є цей колосок, але ти мусиш його заслужити. Якщо виконаєш моє бажання, то отримаєш його. Намалюй мені найкращий малюнок у світі». Людина намалювала і король вручив їй колосок. Головна зернина сказала: «Ми всі хочемо, щоб полив дощ і ми перетворились у Єдиний Великий Хліб». Людина повернулася на Батьківщину з великим урожаєм хліба».

Ми спостерігаємо, як хлопчик поступово, але впевнено пройшов «шлях» від задоволення вузьких бажань (політати, стати найщасливішою людиною) до здійснення мети — створення «Великого Хліба». На очах розвивався орієнтир на загальну цінність. На запитання: «Чого ж саме прагнув наш герой?», хлопчик, не вагаючись, відповів: «Я ж сказав — щоб було багато хліба в Україні». Учень радий допомогти, і в цьому бачить користь для всіх.

Віталік Ш., 7 клас. *«Жив собі у лісі заєць. Пішов якось він погуляти. Довго гуляв, та раптом із-під куща вискочив вовк і погнався за ним. Довго тікав заєць, петляв, та нарешті вовк наздогнав його і захотів з'їсти. Заєць почав благати, щоб вовк його відпустив. Той погодився і додав, що якщо ще раз упіймає, то обов'язково з'їсть. Заєць пішов додому і довго думав, як гуляти так, щоб вовк його не упіймав.*

Уранці заєць знову пішов гуляти. Зустрів його вовк і вже відкрив пашу, як раптом почув собачий гавкіт, відпустив зайця і почав сам тікати. Заєць зрадів і теж побіг додому. Надвечір він побіг подивитися, чи нема собак, і наткнувся на вовка, який спав. Заєць почав пустувати, намагаючись розбудити вовка. Він довго стрибав, голосив, але вовк спав. Заєць підійшов ближче, і тут вовк відкрив очі і схопив зайця. Той знову почав благати, але вовк сказав йому: «Я тікав від собак і потрапив у двір, де гуляли вівці. Я з'їв двох і тебе відпускаю». Заєць зрадів і пішов. Більше він ніколи не показувався на очі вовкові, бо зрозумів, що той одразу з'їсть його, як побачить, тому що у вовка більше не було легкої їжі».

Віталік Ш. орієнтований, в основному, на себе і, певно, саме цим можна пояснити складність виховної роботи з ним. Головний герой (заєць) виявляє самостійність у своїх діях і, навіть передбачаючи небезпеку і наражаючись на неї, не виявляє наміру підкорятися. Герой залишається «вірним» самому собі. Тому треба зважати на інтереси такого підлітка і знайти йому місце, «свою» роль у колективній справі, сприяючи розвитку внутрішньої і зовнішньої відповідальності.

Аналізуючи казки важких учнів, ми помітили, що такі підлітки не ставлять суспільно значущої мети, навіть наприкінці розповіді вона ніяк не окреслюється. У них відсутня або недостатньо розвинена перспектива пошуку сенсу життя. Проте, чітко видно вплив та дії інших осіб, власні роздуми і прагнення героя. На відміну від благополучних учнів, важковиховувані зображають кількох героїв, як позитивних, так і негативних, що може свідчити про схильність їх до негарних вчинків, складність взаємин з іншими, труднощі у визначенні справжнього, суттєвого в людях та їхніх діях.

Можна припустити, що учень вважається важким, бо випробовує свої сили, шукає самого себе, тому й допускає помилки. Адже один учень уміє самостійно аналізувати власні вчинки і накопичувати досвід, другому це вдається із значними зусиллями. Тому слід навчати правильно оцінювати свій і чужий досвід, накопичувати знання, виховувати силу волі, спостережливість. Це потребує використання учителем системи педагогічних методів, таких як переконування, вимога, навіювання, розумне використання санкцій, спонука, вправляння тощо.

Важливо, щоб відповідальність школяра формувалась у спільній діяльності з педагогом, коли між ними склалися стосунки взаємодовіри і взаємоповаги. У спільному вчинку учня і учителя досягається прийнятна для дитини й дорослого постановка мети, вибір засобів її досягнення, ухвалення рішення, безпосереднє виконання й оцінка зробленого, робляться адекватні висновки. Педагог демонструє

Відповідальність підлітка

свою власну відповідальність, завдяки чому чи не найкраще здійснюється принцип «виховання відповідальності відповідальністю».

Не менш значущою у процесі формування якості відповідальності є *колективна діяльність*, де здійснюється принцип «відповідальності залежності» між учасниками спільного діяння, у ситуації «співвідповідальності». На цьому етапі педагог не безпосередньо впливає на підлітка, а опосередковано — через колектив його однокласників. За таких обставин необхідно надавати конкретному підлітку можливість якомога ширше і глибше виявляти власну індивідуальність, творчу ініціативу, від чого спільна справа тільки виграє, стане цікавішою, різноманітнішою, коли діти будуть відчувати дружнє «плече один одного», а не «ціпок», яким вони поєднані заради якоїсь, чужої, незрозумілої їм, мети. Важливо домогтися, щоб відповідальний учинок підлітка був можливий при відсутності оцінки з боку педагога й колективу класу, щоб якість відповідальності ставала не покірною чи удаваною, а справжньою. У підлітка має з'явитися бажання й потреба *удосконалювати власну відповідальність*.

Перелічені шляхи або етапи формування відповідальності пов'язані між собою. На кожному з них підліток відчуває вплив і повагу педагога й колективу, прагне адекватно цьому будувати й здійснювати свою діяльність, самостійно вчиняти, прислухаючись до голосу власної совісті. На кожному з етапів педагог звертає увагу підлітка на прояви дорослості в намірах, рішеннях і конкретних діях, орієнтуючи на вищий рівень відповідальності (а саме: перед власною совістю) як найважливішу якість психологічно й соціально зрілої особистості. Важливим психолого-педагогічним ефектом є сформованість у підлітка здатності побачити й зафіксувати себе самого як людину «зростаючу», як особистість, здатну самостійно робити вибір і здійснювати моральний учинок.

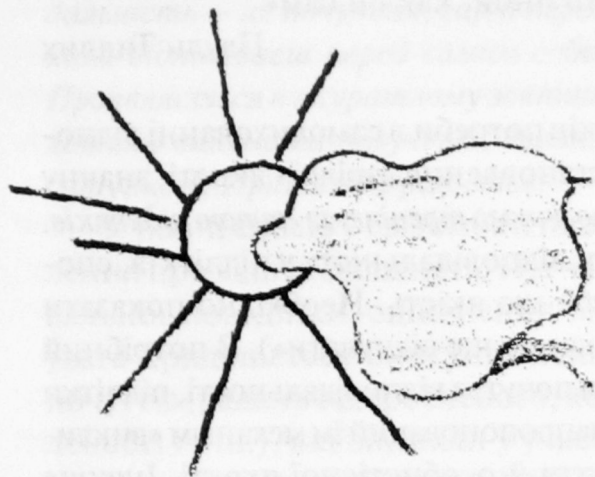
Таблиця 1

Порівняльна таблиця типів відповідальності у благополучних та важковиховуваних підлітків (%)

Перелік типів відповідальності	Благополучні підлітки	Важковиховувані підлітки
А. Соціальна відповідальність:	18 76	9 49
а) «чисті» типи;		
б) композитні* типи		
Б. Асоціальна відповідальність:	0 0	1 3
а) «чисті» типи;		
б) композитні типи		
В. Поєднання типів соціальної та асоціальної відповідальності	6	38

Процес самовиховання успішно проходить лише в тому випадку, якщо підлітки вчаться розуміти себе, усвідомлювати своє місце у світі, замислюватися про минуле, сьогодення й майбутнє. Без розвинутої рефлексії неможливо формувати внутрішню культуру, виробити погляди й переконання, навчитися відстоювати їх.

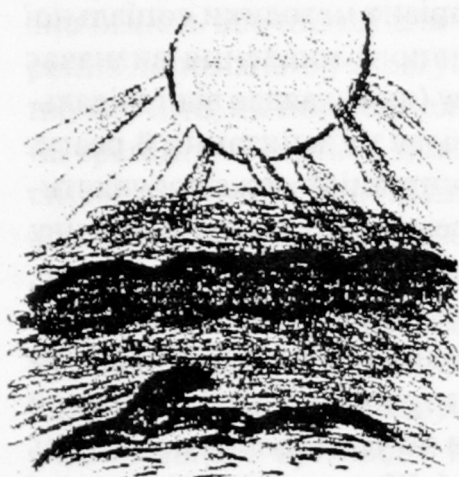
Композитні типи — це різні типи відповідальності



Мал. 1. Наталія Н.,
учениця 8 класу



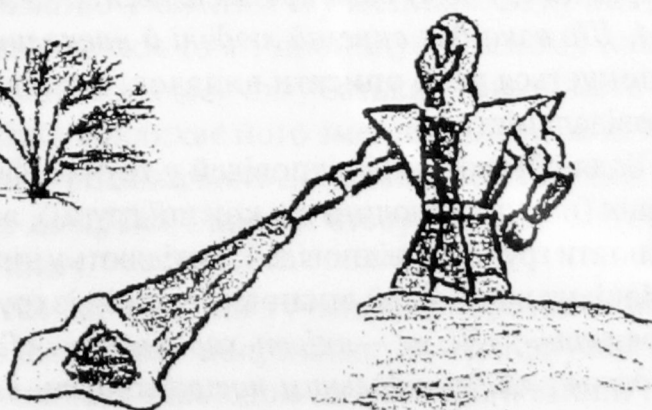
Мал. 2. Євгенія З.,
учениця 8 класу



Мал. 3. Ельман Я.,
учень 8 класу



Мал. 4. Роман
Г., учень 8 класу



ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ ПО САМОВИХОВАННЮ НИМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

«Бытие человека не только дано ему, но также требуется от него. Он ответственен за него; в самом буквальном смысле, он должен отвечать, если его спросят, что он сделал из себя. Тот, кто спрашивает его, — его судья, и это не кто иной, как он сам»

Пауль Тиллих

З метою формування у підлітків потреби в самовихованні відповідальності, що є однією з умов становлення «зрілої» якості, значну роль може відіграти *метод психологічного тренінгу із групою підлітків*.

Мета цієї роботи — пробудити відповідальність у підлітків, спонукати їх свідомо обрати для себе цю якість. Необхідно показати дітям їхній резерв («От що ми можемо ще відчувати»). В потрібний момент, навчившись розпізнавати почуття відповідальності, підлітки зможуть самостійно використати запропонований їм механізм «виклику» і розвитку в собі цього почуття й особистісної якості. Інакше кажучи, підліткам дається «модель» використання своїх власних ресурсів, вони ознайомлюються з алгоритмами придбання навичок відповідальної поведінки, покладання на себе відповідальності.

З цією метою можна використати варіант методики соціальної взаємодії, коли група на рівні колективного мислення визначає якість відповідальності, «місце» її прояву (як виглядає відповідальна людина, як вона одягнена, як відповідає на запитання й реагує на складні ситуації, яким чином і в яких ситуаціях може проявлятися і т.д.). У такий спосіб ми одержуємо результат групового впливу.

Короткий опис процедури проведення експерименту із групою, що називається «*Робота в групі*». Ми ділимо учасників тренінгу (наводимо дані по 20 підлітках 8-го класу однієї київської школи) на групи по 4-х особи. Роздаємо кожній із груп по аркушу паперу й ручці і пропонуємо, щоб кожний із групи по черзі (дописуючи щось своє) письмово відповів на такі питання: «1. Що таке відповідальність? 2. Перед ким, у чому вона проявляється? 3. У яких ситуаціях необхідна? 4. Що вона дає окремій людині й навколишнім?». Далі підліткам пропонується усно описати випадок, коли вони особисто виявили відповідальність.

Після обговорення відповідей у групах, формується групка з 5-и чоловік (по одній людині від кожної групи), які вголос обговорюють результати групових відповідей, виділяють у них головне й другорядне.

Варіант відповіді й висновку в одній із груп: «Відповідальність — це почуття»; «Ні, це — якість характеру». «Гарне почуття, коли все виходить»; «Відповідальним потрібно бути перед іншими, насампе-

ред, тому, що вони чекають від тебе якоїсь справи, виконання обов'язків»; «Думаю, відповідати слід перед собою, адже не хтось, а саме я сам щось виконую й за щось відповідаю»; «Коли я дію правильно, то в мене приємні переживання: я радію своїм досягненням»; «Відповідальний — значить акуратний, не спізнюється в школу, виконує доручення вчителя, не підводить друзів». Загальний висновок групи: «Відповідальність — це почуття, гарні переживання, якість характеру. Це — коли відповідаєш перед самим собою й тими, хто чекає її від тебе. Проявляється в акуратному зовнішньому вигляді, у своєчасному й сумлінному виконанні доручених справ. Вона повинна проявлятися у всіх ситуаціях. Приносить радість».

У такий спосіб у свідомості підлітків «викристалізовується» уявлення про відповідальність. Під час обговорення прикладів відповідальної поведінки, здійснення відповідального вчинку особлива увага приділяється опису позитивного переживання, позитивних почуттів (радість від зробленого, користь для інших, почуття задоволеності і т.ін.), які виникли у учасника тренінгу.

У ході заняття пригадувалися ті випадки, коли підлітки поводитися безвідповідально, з перерахуванням негативних переживань. Таким чином, учневі давалася можливість проаналізувати й зрівняти переживання відповідальності й безвідповідальності, оцінити їх значимість або шкоду для себе особисто й для інших. Таке обговорення допомагало учневі усвідомити не тільки своє особисте бачення, але й те, як його однолітки, у цілому група й усі ті, хто зібрався на тренінгу «бачать» і можуть переживати відповідальність. Отже, спільними зусиллями підлітків немовби «вимальовується» поняття відповідальності, особливості її прояву і переживання.

Наступний варіант тренінгу полягає в активізації відповідальності в підлітків, перехід від уявлень — до безпосереднього вживання, входження в роль відповідальної людини. Цей варіант заняття називається «Робота в дружнім колі». За прийнятими стандартами, учасників має бути від 6 до 12 чоловік (у нашому тренінгу брало участь 8 підлітків). Розглянемо по етапах.

1-й етап — це знайомство з кожним із учасників. Ведучий (експериментатор) представляється сам і пропонує кожному назвати своє ім'я, запитує, що воно означає, чому батьки назвали його саме так, які почуття в підлітка викликає його зменшувальне ім'я. Кожний говорить про себе, представляється і знайомиться з іншими. Це етап встановлення довірчих і щирих стосунків між ведучим і всіма учасниками тренінгу.

2-й етап полягає в тім, що кожний з учасників коротко оповідає свою автобіографію з акцентом, наприклад, на темі дружби, повідомляє, у що вона вилилася з виходом на позитивні емоції («Ми

вже не дружимо, але в мене все-таки була подруга і я знаю, що значить по-справжньому бути гарним другом, а не просто подружкою, приятелькою. Це велика довіра й ширість»).

3-й етап — це етап аналізу придбання нових навичок. Учасники групи діляться один з одним тим, як вони виробляли в собі навички, наприклад, чистити зуби, вітатися зі знайомими людьми, як їм udało навчитися плавати, орієнтуватися по годинниках або акуратно зачісуватися (позитивне наналаштовування на придбання навички, наполегливість, систематичність дій, спрямованість на їхнє вдосконалення, терпимість до помилок і промахів, віра в себе і в позитивний результат тощо). Потім поступово розмова переходить на тему відповідальності, діти згадують той випадок, коли самі виявили відповідальність, який отримали в результаті цього досвід і як до нього віднеслись, що корисного винесли з пережитого.

Ведучий орієнтує учасників тренінгу на розуміння того, що відповідальність відноситься до розряду вищих людських якостей і емоцій поряд з такими, як, наприклад, доброта, любов, мудрість, радість, гумор. Говорить, що відповідальність переживають по-справжньому щасливі люди: вони здатні прислухатися до себе й залишатися вірними собі, знаходять своє місце в житті, уміють спілкуватися з людьми й виходити зі складних суперечливих ситуацій. Тут виявляється доречним сказати про недоліки й шкоду для розвитку особистості «гіпервідповідальності», про міру особистої відповідальності, уміння сказати «ні», наполягти на своїй думці, про псевдовідповідальність «для галочки», що може мати негативні, неприємні й неочікувані наслідки для себе самого й для інших людей. (*Наприклад, учень сам запропонував вихідного дня прийти на прибирання класу. Однак, прийшовши, бігав по поверхах школи, загравав до дівчат, бризкав мокрим віником стіни й квіти в класі. Замість позитивних емоцій і реальної користі для спільної справи він одержав зауваження від учителя. А друзі-однокласники, образившись, не запросили його грати у футбол: «Через тебе залишилося зовсім мало часу пограти. Ну, і йди собі, побігай...»*).

Від попереднього етапу переходимо до оцінки власної (особистої) відповідальності — **4-й етап**. Для цього приводилися дані тестування, вивчення локусу контролю, розглядалися малюнки на тему «Відповідальність: як я її розумію» і пояснення до них кожного учасника тренінгу. Ведучий повідомляв і обговорював з підлітками результати дослідження, націлюючи кожного на з'ясування й удосконалення своєї персональної відповідальності (Приклад: *«Ти розумієш відповідальність як надмірний вантаж, як важкий обов'язок, тиск на себе з боку інших людей, зокрема, вчителів, батьків, старших взагалі, як зазіхання на власну свободу. Проте, за тестом вивчення рівня суб'єктивного контролю ти схильний перекладати відповідальність винятково на інших, не*

намагаючись самотійно прийняти яке-небудь важливе рішення у своєму житті. Але ж для нетренованої людини й портфель із підручниками здасться заважким. Постарайся потроху брати на себе відповідальність, і спочатку — в нескладних питаннях. Спробуй виконати яку-небудь справу самотійно, підключивши фантазію, свої творчі здібності. Наприклад, твій природний артистизм допоможе з інтересом для себе робити потрібні покупки на ринках і в магазинах, підключитися до організації новорічного вечора. І відповідальна справа або її невелика частина, може, й не здасться тобі обтяжливою...».

Описаний тренінг спрямований на те, щоб:

- ◀ «зачепити» учня емоційно, розкриваючи почуття відповідальності;
- ◀ показати підліткові реальну картину його власної відповідальності;
- ◀ викликати позитивне ставлення до відповідальної поведінки;
- ◀ показати, наскільки відрізняється наявна відповідальність учня з його власним новим баченням цієї якості і уявлення групи (у цій ситуації підліток вчиться порівнювати й орієнтуватися на думки й очікування інших людей, ідеальний образ шуканого почуття, переживання, а також бачити й викорінювати в собі прояви безвідповідальності, гіпервідповідальності, удаваної або зовнішньої відповідальності тощо);
- ◀ дати усвідомити підліткові, що відповідальність, перш за все, має бути за свої вчинки, а також за інших людей, за тварин, потім за техніку, за виконання доручень батьків і вчителів і т.д.; відповідальність є внутрішньою якістю, коли переживається, насамперед, перед собою, власною совістю, а також перед оточуючими людьми, суспільством у цілому, всім людством, норми й правила поведінки якого внутрішньо прийняті особистістю;
- ◀ допомогти відчувати, що відповідальність породжує глибокі позитивні емоції, вона наче «розгортається» у вчинку, даючи можливість людині самовиразитися, ствердитися, вдосконалюватися як особистість; позитивне почуття відповідальності сприятиме відродженню його в нових відповідальних діях.

Тренінгове заняття закінчується «Уроком гумору»: підліткам пропонується придумати смішні випадки, де б вони взяли на себе відповідальність, наприклад, розрядити тяжку, похмуру обстановку, пом'якшити ситуацію, коли вчитель суворо вимагає щоденник для незадовільної оцінки, виставляє із класу його самого або однокласника («Як можна вийти з таких ситуацій, не нашкодивши нікому і якнайкраще вирішити проблему, вдаючись до почуття гумору й дотримуючи міри особистої відповідальності?»). Пропонується зобразити на тілесному рівні за допомогою міміки, жестів, рухів і т.п.

відповідальність і безвідповідальність («Як виглядає відповідальна й безвідповідальна людина?»), намалювати відповідальну й безвідповідальну людину (рис. 1, 2, 3. додаток 3).

Приклад виходу з тяжкої ситуації: «Якби мене вчителька математики вигнала за погану поведінку із класу, я б посміхнувся й сказав: «Ганно Іванівно, а можна — я оббіжу навколо школи десять разів, випрошу в чарівника для Вас великий казковий букет квітів, і рівно через п'ять хвилин знову зможу увійти в клас і сісти за парту, як старанний учень?»

На цьому етапі доцільно пропонувати підліткам **притчі**, які, як вважають вчені, є цінним психотерапевтичним засобом. Притча, іноскання, «прорвавши усі психологічні захисти клієнта, самостійно розгортається в його голові у вигляді готового рішення чи поради» [97]. За допомогою притчі людина «занурюється» в себе, уявляє потік думок діючих персонажів, наприклад, гусені, мудрого старця чи дурня. Притча нагадує людині, що вона сама несе відповідальність за своє життя, спроможна контролювати свою поведінку, допомагає усвідомити власні приховані здібності і творчі ресурси, відділити добро від зла. Для прикладу наведемо кілька притч, які пропонуються підлітку для розуміння ним особистої відповідальності, формування здатності не підкорятися будь-якому зовнішньому авторитету.

Перша притча «Про метелика»

В данину жив-був один мудрець, до котрого люди приходили за порадою. Усім він допомагав, люди йому довіряли і дуже поважали його вік, життєвий досвід і мудрість. Якось одна заздрісна людина вирішила ославити мудреця у присутності багатьох людей. Заздрісник і хитрун придумав цілий план, як саме це зробити: «Я піймаю метелика і в закритих долонях принесу мудрецю, потім запитаю його, як він думає, живий у мене в руках метлик чи мертвий. Якщо мудрець скаже, що живий, я стисну щільно долоні, розчавлю метелика й, розкривши руки, скажу, що наш великий мудрець помилився. Якщо мудрець скаже, що метелик мертвий, я розкрию долоні, метелик вилетить живий і неушкоджений, і скажу, що наш великий мудрець помилився». Так і зробив заздрісник, піймав метелика і пішов до мудреця. Коли він запитав мудреця, який у нього в долонях метелик, мудрець відповів: «Все в твоїх руках».

Друга притча 2 «Про двох вовків»

Колись давно старий індієць розповів своєму онуку одну життєву істину.

— Всередині кожної людини йде боротьба дуже схожа на боротьбу двох вовків. Один вовк являє собою зло — заздрість, рев-

нощі, смуток, егоїзм, амбіції, брехня. Другий вовк представляє добро — мир, любов, надію, люб'язність, істину, доброту, вірність.

Маленький індієць, зворушений до глибини душі словами діда, на деяку мить замислився, а потім запитав:

— А який вовк укінці перемагає?

Обличчя старого індійця торкнулася ледь помітна посмішка, і він відповів:

— Завжди перемагає той вовк, якого ти годуєш.

Третя притча «Як піч маслом змастили»

Заходить одного разу Сиракан у справах до сусіда. Бачить, що невістка сусіда так добре прибралась у хаті, що все блищить.

— Яка ти, дівко, ловка та моторна! Усе в тебе гарно, от тільки ти піч маслом забула змастити. Взяла б шмат сала та помазала б пічку — вона б у тебе й засяяла! — вчить він її.

Невістка послухалася поради, пічка заблищала. Через деякий час пічку затопили, а та давай диміти. Хата швидко наповнилась димом. Тут тільки невістка оговталась і зрозуміла, що вчинила нерозумно. Не дарма ж здавна в народі кажуть:

— Слухайся чужої поради, та сам не схиб.

Четверта притча

Одна людина вирішила змінити світ. Але світ такий великий, а вона така маленька. Тоді вона вирішила змінити своє місто. Але місто таке велике, а вона така маленька. Тоді вона вирішила змінити свою родину. Але родина у неї така велика, одних дітей з десятків. Так ця людина добралася до того єдиного, що вона в силах змінити, будучи такою маленькою: саму себе.

І нарешті, підліткам дається «*Домашнє завдання*» — зібрати загадки, прислів'я, притчі, адекдоты, мудрі вислови, крилаті вирази відомих письменників, учених, громадських діячів і т.ін. про відповідальність і безвідповідальність особистості, групи, цілого колективу або прошарку суспільства й т.д. До цього завдання можуть залучатися друзі, однокласники, члени тренінгової групи, батьки, учителі. І наостанок, немов задаючи подальшу «траєкторію руху», розширюючи рамки розвитку відповідальності, підліткам пропонується відповісти на запитання: «За що я в житті відповідаю?», «За що я хотів (або хотіла) би відповідати?».

Приклад домашнього завдання:

«Можна не робити того, що потрібно, гірше зробити те, що не потрібно (фольклор); «Ти назавжди відповідальний за всіх, кого приручив» (Антуан де Сент-Екзюпері);

«Ми повинні підкорити нашу істоту не моральній і радикальній дисципліні, але дисципліні духовній й всеохоплюючій (Сатпрем); «Ми у відношенні до ближніх повинні бути, як словом, так і думкою, чисті й до усіх рівні; інакше життя наше зробимо марним» (св. саровський старець о. Серафім); «Совість особиста об'єднується з совістю громадянською» (Є.Євтушенко); «Землероб може вирішувати, що добре для моркви, але ніхто не може вирішувати за іншого, що є благо» (Жан-Поль Сартр); «Я не потребую друга, який, в усім зі мною згоджуючись, змінює зі мною погляди, киваючи головою, адже тінь те ж саме робить краще». (Плутарх); «Люби природу не як символ

Душі своєї, Люби природу не для себе,

Люби для неї.» (М.Рильський); «Люди — господарі своєї долі». (В.Шекспір); «Всяк правду знає, та не всяк про неї дбає» (українське прислів'я).

Під час обговорення звертаємо увагу на різні аспекти прояву відповідальності, пропонуємо підліткам пояснити зміст думки, поділитися почуттями.

На наступному етапі учнів запрошують до участі в групі з подальшого вивчення власної відповідальності. Заняття проходить під назвою **«Хто я?»** і **«Який я відповідальний?»**. Цей етап може бути логічним і гармонійним продовженням роботи з підлітками по самовихованню й самовдосконаленню якості відповідальності. З метою проведення таких занять можна використати рекомендації вітчизняних і закордонних психологів.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Тест для діагностики акцентуацій характеру у підлітків, розроблений С.І.Подмазіним (МПДО)

Опитувальник включає 143 твердження, які складають 10 діагностичних і одну контрольну шкалу (шкалу брехні). В кожній шкалі по 13 тверджень. Твердження у тексті опитувальника пропонуються у випадковому порядку. Діагностуються гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний і нестійкий типи.

Характеристика типів акцентуації (зі скороченнями)

Гіпертимний. Основна риса цього типу — постійне перебування в доброму настрої, яке лише зрідка затьмарюється спалахами агресії у відповідь на протидію оточуючих, а тим більше — при їх прагненні пригнітити бажання і наміри підлітка, підкорити його своїй волі.

Цьому типу характерна контактність, говіркість, жвава жестикуляція. Гіпертимам властива жадоба діяльності, спілкування, вражень і розваг. Вони часто проявляють тенденцію до лідерства, що підкріплюється наявністю лідерських здібностей. Досить ініціативні й оптимістичні. У конфліктні стосунки вступають лише в умовах жорсткої дисципліни, монотонної діяльності, вимушеної самотності. Тому гіпертими часто «незручні» на уроках, які не насичені різноманітною і доступною діяльністю. Як правило, чим нижча у гіпертимного учня загальна мотивація до навчальної діяльності, тим важче йому «витримати» урок без відхилень у поведінці. В той же час вони можуть бути активними помічниками вчителя, лідерами в підліткових групах, організаторами корисних справ. Досить відверті на доброзичливе ставлення з боку педагога.

Циклоїдний тип. Даний тип спостерігається найчастіше в старшому підлітковому і юнацькому віці. Його особливістю є періодичне коливання настрою і життєвого тону. В період підйому циклоїдним підліткам властиві риси гіпертимного типу. Потім настає період спаду настрою, різко знижується контактність, підліток стає мовчазним, песимістичним. Починає обтяжуватися гомінким товариством, хоча у конфлікти вступає рідко. Покидає колишні захоплення, втрачає інтерес до пригод і ризику. Жваві підлітки стають похмурими, виявляють схильність сидіти удома. У них зникає апетит, можливе безсоння, а вдень — сонливість, млявість. Дрібні неприємності і невдачі переживаються тяжко. На зауваження і докори підлітки-циклоїди реагують роздратуванням, грубістю, гнівом,

але при цьому у глибині душі ще більше впадають у смуток. Досить уразливі до зміни місця проживання і навчання, втрати друзів і близьких. Серйозні невдачі можуть викликати гостру афективну реакцію з можливими спробами самогубства.

Лабільний тип. Головна риса цього типу — надзвичайна мінливість настрою за нікчемних причин. Необережне слово, недружелюбний погляд випадкового співрозмовника, відірваний гудзик — все це здатне викликати у підлітка похмурий настрій, довести до сліз. І, навпаки, малозначущі, але приємні речі (скажімо, звичайний комплімент), можуть суттєво покращити настрій такого підлітка. Часті настрою пов'язуються з глибиною їх переживання. Від цього залежить апетит, самопочуття, працездатність, бажання побути на самоті чи в шумній компанії. Таке ж саме ставлення до майбутнього — то оптимістичне, то похмуре. На фоні коливань настрою можливі короточасні конфлікти з ровесниками і дорослими, за якими настає каяття й пошук примирення. Лабільні підлітки здатні на глибокі і щирі почуття до рідних, друзів, коханих. Надзвичайно чуйні до доброти, відгукуються на розуміння, підтримку. На піклування про себе відповідають вдячністю і старанністю.

Астено-невротичний тип. Головними рисами цього типу є підвищена психічна і фізична втомлюваність, дратівливість, схильність до іпохондрії. Втомлюваність особливо проявляється під час розумових занять. Обстановка спортивних змагань стає нестерпною. Афективні спалахи пов'язані не з перепадами настрою, як при лабільній акцентуації, а з підвищенням роздратованості у моменти виснаження. Накопичена роздратованість легко виливається на оточуючих, які випадково потрапили «під гарячу руку», й так само легко змінюється на каяття і навіть сльози. У таких підлітків афект — завжди прояв слабкості, яка відбивається і на зовнішності астено-невротика — він блідий, з синцями під очима. Типовою рисою астено-невротиків є також схильність до іпохондризації. Він уважно прислухається до своїх тілесних відчуттів, «вловлює» найменші нездужання, охоче лікується, піддається оглядам і обстеженням. Найчастіше їх турбують болі в області серця і голови.

Сенситивний тип. Цей тип формується досить пізно, як правило, близько 16-19 років, але більшість його рис закладається в підлітковому віці. Це, перш за все, висока вразливість, до якої приєднується виразне почуття неповноцінності. Школа лякає таких дітей скопищем ровесників, галасом, шумом, бійками на перервах. Але звикнувши, до свого класу, вони неохоче переходять в інший колектив. Старанні, але бояться перевірок, контрольних, екзаменів. Соромляться відповідати перед класом, боячись збитись, викликати сміх, а відповідають менше того, що знають, аби не здаватися

вискочкою чи надто старанним учнем. Контактність нижче середнього рівня, підліток віддає перевагу вузькому колу друзів. Сенситивні діти рідко конфліктують, бо зазвичай приймають пасивну позицію, кривду зберігають у собі. Альтруїстичні, вміють радіти чужим успіхам, почуття обов'язку доповнюється виконавчістю. Однак, крайня чутливість межує зі сльозливістю, що може провокувати нападки з боку невихованих чи дратівливих людей. До домашніх зберігають дитячу прихильність, до опіки ставляться терпляче і навіть охоче їй підкоряються. Тому-то часто їх називають «домашніми дітьми». У них рано формуються високі моральні та етичні вимоги до себе і оточуючих. Ровесники часто лякають їх грубістю, жорстокістю, цинічністю. В самих собі знаходять недоліки, в основному, пов'язані зі слабкою волею. Почуття власної неповноцінності у сенситивних підлітків робить особливо виразну реакцію гіперкомпенсації: вони шукають самоствердження саме там, де відчують свою неповноцінність. За байдужим виглядом може критися життя, повне самодокорів і самобичування. Найбільш вразливі сенситивні підлітки у сфері взаємин з оточуючими. Нестерпною є ситуація глузування і підозри у негарних вчинках, коли їх несправедливо звинувачують. Це може штовхнути підлітка до гострої афективної реакції, конфлікту, спровокувати депресію і навіть суїцид.

Тривожно-педантичний тип. Головними рисами цього типу у підлітковому віці є нерішучість і схильність порозмірковувати, помудрувати, тривожна підозріливість, любов до самоаналізу і, нарешті, легкість виникнення нав'язливих страхів, опасінь, дій, думок, уявлень. Страху й опасіння тривожно-педантичного підлітка адресовані до можливого, хоча маловірогідного, в майбутньому жахливого і непоправного з ним самим, а ще більше — з кимсь із близьких, до кого він виявляє майже патологічну прихильність. Особливо яскраво виступає тривога за матір, аби з нею нічого не трапилось. Психологічним захистом від постійної тривоги за майбутнє стають спеціально придумані прикмети і ритуали: жести, заклинання, цілі поведінкові комплекси. Іншою формою захисту буває формалізм і педантизм: «Якщо все передбачити і багаторазово перевірити, то нічого лихого не трапиться». Всякий самостійний вибір, яким би малозначущим він не виявився, може стати предметом довгих і болісних коливань. Та прийняте рішення вони повинні негайно виконати, чекати вони не вміють, проявляючи дивовижну нетерплячість. Нерішучість часто призводить до гіперкомпенсації у вигляді раптової самовпевненості, безапеляційності у судженнях, перебільшеній рішучості і невважених діях саме в тих ситуаціях, коли вимагається обачливість і обережність. Невдачі, які після цього виникають, ще більше посилю-

ють нерішучість і сумніви. Тривожно-педантичному типу не властива схильність до порушення правил, законів, суїцидів, втеч з дому: такі тенденції витісняються нав'язливістю, мудруванням, самокопанням.

Інтровертований тип. Найбільш суттєвими рисами даного типу вважаються відлюдькуватість, відгородженість від оточуючого світу, нездатність чи небажання встановлювати контакти, знижена потреба у спілкуванні. Інтровертований акцентуант живе у власному світі, тому іноді його не обтяжує самотність. Але частіше він страждає від своєї самотності, нездатності до спілкування, неможливості знайти друга. Характерні поєднання суперечливих рис особистості і в поведінці — холодності і витонченої чутливості, упертості і податливості, настороженості і довірливості, апатичної бездіяльності і наполегливої цілеспрямованості, замкнутості і раптової докучливості, сором'язливості і нетактовності, значних прихильностей і немотивованих антипатій, раціональних міркувань і нелогічних вчинків, багатства внутрішнього світу і безбарвності його зовнішніх проявів. Це дає можливість казати про відсутність у структурі особистості інтровертованого підлітка «внутрішньої єдності». Суттєвою особливістю є також недостатність тонкої інтуїції, емпатії у міжособистісних стосунках. З початком статевої зрілості всі ці якості виступають особливо яскраво. Їх вчинки часто-густо видаються жорстокими, але вони пов'язані з невмінням відчувати страждання інших людей. Тому вони сприймаються чужими, незрозумілими не тільки ровесникам, а й педагогам і батькам. Бурхливо такі підлітки реагують на невмілі, грубі спроби дорослих проникнути у їх внутрішній світ, «влізти у душу». Відгородженість інтровертованого підлітка від світу утруднює його соціалізацію, зокрема, корекцію моральних установок, які можуть навіть не відповідати загальноприйнятим нормам.

Збудливий тип. Головними рисами цього типу є схильність до дисфорії (знижений настрій з роздратованістю, озлобленістю, похмурістю, схильністю до агресії) і тісно пов'язаною з нею афективною вибуховістю. Характерна напруженість інстинктивної сфери, яка досягає в окремих випадках аномалії захоплень. В інтелектуальній сфері спостерігається в'язкість, інертність, незграбність, які відбиваються на психіці. Прагнення володарювати, пригноблювати ровесників, непоступливість, жорстокість і себелюбство провокують конфлікти з іншими людьми. Під час безупинного розвитку афекту характерна нестримана лють — погрози, цинічна лайка, жорстокі побої, байдужість до слабкості і немічності супротивника і нездатність враховувати перевагу в силі. В афекті яскраво проявляється вегетативний компонент: блідне або червоніє обличчя, виступає піт, напружуються і тремтять мускули обличчя, посилюється

ся слиновиділення тощо. Відношення з об'єктом закоханості у збудливих підлітків забарвлення сумними тонами ревностів, з частими конфліктами і бійками з реальними чи вигаданими суперниками. В умовах повної або часткової бездоглядності в стані афекту можуть здійснити спробу злочину на сексуальній основі. У збудливих дітей падає мотивація до учбової діяльності, що може поєднуватись із високими претензіями до своїх оцінок. До всього вони відносяться з педантичною акуратністю. За благополучні оцінки борються різними способами: від підлабузництва перед учителем до жорстоких і тяжких конфліктів з ним.

Демонстративний тип. Головні риси цього типу: безмежний егоцентризм, жадоба уваги до своєї персони, захоплення, дивування, шанування, співчуття. Віддається перевага навіть обуренню, ненависті оточуючих у свою адресу, аби не байдужість, не перспектива залишитись непоміченим. Суть демонстративного типу — в аномальній здатності до витіснення, в частковому виборі інформації і вражень про себе і про світ. Все, що приємно, спрямоване на прикрашання своєї особи, демонстративний тип ретельно зберігає і гіпертрофує, а все, що має нейтральне, а тим більш негативне значення, витісняється із пам'яті і свідомості. У випадках невдачі, з метою звернути на себе увагу, вдається до епатажу, грубих витівок, порушень дисципліни і т.ін. Відношення до навчання у демонстративних підлітків залежить від того, наскільки учбова діяльність сприяє задоволенню провідної установки демонстранта — домогтись ефекту визнання, «засяяти у всій красі» в той чи інший спосіб.

Демонстративний підліток, який не розвинув у себе жодного цікавого, корисного, престижного вміння, в майбутньому частіше стає важким у стосунках істероїдом, симулянтом, мізантропом. В альтернативному ж випадку — може стати усіма улюбленим актором, розумником-оповідачем, справжньою душею компанії.

Нестійкий тип. Основна риса представників цього типу — патологічна слабкість волі. Їхнє безвілля, перш за все, проявляється тоді, коли справа стосується навчання, праці, виконання обов'язків, досягнення мети, яку ставлять перед ними рідні, старші, суспільство. В розвагах підлітки плывуть за течією, примикаючи до більш активних, ініціативних ровесників. З цим пов'язані відсутність складної мотивації вчинків, недостатня здатність гальмувати свої потяги, утримуватись від задоволення раптового бажання (якщо його здійснення не пов'язане з будь-якими труднощами). Окрім безвілля, відмічаються підвищена навіюваність нестійких особистостей, їхня нецілеспрямована кримінальність. Соціальна поведінка таких підлітків більш залежить від впливу оточуючого середовища, ніж від них самих. Психічна нестійкість стає підґрун-

ням, на якому формуються різні варіанти невротичних розладів, алкоголізм, наркоманія.

Нестійка акцентуація проявляється вже в перших класах школи. У дитини повністю відсутнє бажання вчитися, вона прагне уникнути занять. Перші порушення поведінки в дитинстві, які пов'язані з емоційно-вольовою незрілістю, посилюються в підлітковому віці. Зразком наслідування служать ті моделі поведінки, які обіцяють негайну насолоду, зміну легких вражень, розваг. Небезпечна для нестійких підлітків така зміна життєвої ситуації, що веде до бездоглядності, потурання, які відкривають простір для бездіяльності і неробства.

Окремо по кожному типу акцентуацій визначено мінімальне діагностичне число (МДЧ): гіпертимний — 10; циклоїдний — 8; лабільний тип — 9; астено-невротичний тип — 8; сенситивний тип — 8; тривожно-педантичний — 9; інтровертований тип — 9; збудливий — 9; демонстративний тип — 9; нестійкий тип — 10; контрольна шкала — 4.

Показник за контрольною шкалою, що становить 4 бали, розглядається як критичний. Високий показник свідчить про тенденцію обстежуваних давати «хороші» відповіді. Високі бали за цією шкалою можуть служити свідченням демонстративності в поведінці обстежуваного. Тому при отриманні більше 4 балів слід додати до шкали демонстративності 1 бал. Якщо показник за шкалою брехною перевищує 7 балів, то до шкали демонстративності додаються 2 бали. Якщо при цьому демонстративний тип не діагностується, то результати тестування слід визнати недостовірними.

Правила ідентифікації типів:

1. Якщо МДЧ досягнуто чи перевищено тільки за одним типом, то діагностується цей тип.

2. Якщо МДЧ перевищено за декількома типами, то діагностуються:

а) у випадку нижчеперелічених сполучень — змішаний тип:

Г,Ц Г,Д Г,Н

Ц,Л

Л,А Л,С Л,Д Л,Н

А,С А,Т А,Д

С,Т С,І

Т,І

І,З І,Д І,Н

З,Д З,Н

Д,Н;

інші сполучення, отримані по МПДО, мають бути визнані не поєднуваними, наприклад, гіпертивний та інтровертований тип, сенситивний і збудливий, і т.д;

б) якщо за будь-яким типом набрано балів на 4 більше, ніж за іншим типом, то останні не діагностуються, навіть якщо сполучення сумісне;

в) у випадку несумісних сполучень, діагностується той тип, на користь якого набрано більше балів;

г) якщо у відношенні двох несумісних типів є однакова кількість балів, то для виключення одного з них слід керуватися наступними правилами домінування (зберігається тип, який вказаний після знаку рівності):

$$Г + Л = Г А + І = І Ц + А = А С + З = З$$

$$Г + А = А А + З = З Ц + С = С С + Д = Д$$

$$Г + С = Г А + Н = Н Ц + Т = Т С + Н = Н$$

$$Г + Т = Т Ц + І = І$$

$$Г + І = І Т + З = З Ц + З = З Л + Т = Т$$

$$Г + З = Г Т + Д = Д Ц + Д = Д Л + І = І$$

$$Т + Н = Н Ц + Н = Н Л + З = З$$

3. Якщо МДЧ досягнуто або перевищено у відношенні декількох типів і за правилом 2 їх не вдається скоротити до двох, то тоді відбираються два типи з найбільшим числом балів, після чого керуються правилом 2.

4. Якщо за контрольною шкалою отримано більше 4 балів, то, як уже зазначалось, до шкали демонстративності додається 1 бал, якщо більше 7 — додається, відповідно, 2 бали. Однак, якщо після цього демонстративний тип не діагностується, результати дослідження визнаються недостовірними і стосовно даного підлітка його слід повторити.

Інструкція для обстежуваних

Діти, кожний з вас хоче знати особливості свого характеру, принаймні, його найбільш яскраві, виразні риси. Знання свого характеру дозволяє керувати собою: краще взаємодіяти з людьми, орієнтуватися на певне коло професій тощо. Адже характер — це основа особистості.

Даний тест допоможе вам визначити тип вашого характеру, його особливості.

Вам пропонується Аркуш запитань і Аркуш відповідей. Прочитавши у Аркуші відповідей кожне запитання-твердження, вирішіть: типове, характерне це для вас чи ні. Якщо так, то обведіть кружечком номер цього запитання на Аркуші відповідей, якщо ні, то просто пропустіть цей номер. Чим точшіші і щиріші будуть ваші вибори — тим краще ви визнаєте свій характер.

Після того, як Аркуш відповідей буде заповнено, підрахуйте суму набраних вами балів по кожному рядку (один номер, узятий у кружок, — це один бал). Проставте ці суми у кінці кожного рядка.

Відповідальність підлітка

Аркуш запитань

1. В дитинстві я був веселим і невгамовним.
2. У молодших класах я любив школу, а потім вона почала мене обтяжувати.
3. У дитинстві я був таким самим, як і зараз: мене легко було засмутити, але й легко заспокоїти, розвеселити.
4. У мене часто буває погане самопочуття.
5. В дитинстві я був вразливий і чутливий.
6. Я часто побоююся, що з моєю мамою щось може статися.
7. Мій настрій покращується, коли мене залишають самого.
8. В дитинстві я був вередливим і дратівливим.
9. В дитинстві я полюбляв розмовляти і грати з дорослими.
10. Вважаю, що найважливіше — якнайкраще провести сьогоднішній день.
11. Я завжди стримую свої обіцянки, навіть якщо це мені не вигідно.
12. Як правило, у мене гарний настрій.
13. Тиждні гарного самопочуття змінюються у мене тижнями, коли і самопочуття, і настрої у мене погані.
14. Я легко переходжу від радості до смутку і навпаки.
15. Я часто відчуваю млявість, нездужання.
16. До спиртного я відчуваю відразу.
17. Уникаю пити спиртне через погане самопочуття і головні болі.
18. Мої батьки не розуміють мене й інколи здаються мені чужими.
19. Я відношусь з пересторогою до незнайомих людей і мимоволі стережуся зла з їхнього боку.
20. Я не бачу в собі значних недоліків.
21. Від нотацій мені хочеться втекти подалі, але якщо не виходить, то мовчки слухаю, думаючи про інше.
22. Всі мої звички гарні й бажані.
23. Мій настрій не змінюється від незначних причин.
24. Я часто прокидаюся з думкою про те, що сьогодні належить зробити.
25. Я дуже люблю своїх батьків, прив'язаний до них, але, буває, сильно ображаюсь і навіть сварюсь.
26. Періодами я почуваюся бадьорим, періодами — розбитим.
27. Нерідко я соромлюся їсти при сторонніх людях.
28. Моє відношення до майбутнього часто змінюється: то я буду райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
29. Я люблю займатися чим-небудь цікавим на самоті.
30. Майже не трапляється, щоб незнайома людина одразу викликала в мене симпатію.

Бібліотечка соціального працівника

31. Люблю одяг модний і незвичайний, який приваблює погляди.
32. Більш за все люблю смачно поїсти і добре відпочити.
33. Я дуже врівноважений, ніколи не роздратовуюсь і ні на кого не серджусь.
34. Я легко сходжусь з людьми за будь-яких обставин.
35. Я погано переносю голод — швидко слабну.
36. Самотність зношу легко, якщо вона не пов'язана з неприємностями.
37. В мене часто буває поганий, неспокійний сон.
38. Моя сором'язливість заважає мені завести дружбу з тими, з ким мені хотілось би.
39. Я часто тривожусь з приводу усіляких неприємностей, які можуть відбутися у майбутньому, хоча приводу для цього нема.
40. Свої невдачі я переживаю сам і ні в кого не прошу допомоги.
41. Сильно переживаю зауваження і оцінки, які мене не задовольняють.
42. Найчастіше я вільно почуваюся з новими, незнайомими ровесниками, у новому класі, таборі праці й відпочинку.
43. Як правило, я готую уроки.
44. Я завжди кажу дорослим тільки правду.
45. Пригоди й ризик мене приваблюють.
46. До знайомих людей я швидко звикаю, незнайомі можуть мене дратувати.
47. Мій настрій прямо залежить від шкільних і домашніх справ.
48. Я часто втомлююсь на кінець дня, причому так, що здається — зовсім не залишилось сил.
49. Я соромлюсь незнайомих людей і боюсь заговорити першим.
50. Я багато разів перевіряю, чи немає помилок в моїй роботі.
51. У моїх приятелів буває хибна думка, ніби то я не хочу з ними дружити.
52. Інколи бувають дні, коли я без причини на всіх серджусь.
53. Я можу сказати про себе, що у мене гарна уява.
54. Якщо вчитель не контролює мене на уроці, я майже завжди займаюсь чимось стороннім.
55. Мої батьки ніколи не дратують мене своєю поведінкою.
56. Я можу легко організувати хлопців і дівчат для роботи, ігор, розваг.
57. Я можу бути попереду інших в міркуваннях, але не в діях.
58. Буває, що я сильно радію, а потім сильно засмучуюсь.
59. Інколи я стаю вередливим і дратівливим, а невдовзі шкодую про це.
60. Я занадто образливий і чутливий.

Відповідальність підлітка

61. Я люблю бути першим там, де мене люблять, боротися за першість я не люблю.

62. Я майже не буваю повністю відвертим як з приятелями, так і з рідними.

63. Розгнівавшись, я можу почати кричати, розмахувати руками, а інколи й битися.

64. Мені часто здається, що при бажанні я міг би стати актором.

65. Мені здається, що непокоїтись за майбутнє даремно — все саме собою складеться.

66. Я завжди справедливий у відношеннях з учителями, батьками, друзями.

67. Я переконаний, що в майбутньому виповняться всі мої плани і бажання.

68. Інколи бувають такі дні, що життя здається тяжчим, ніж насправді.

69. Досить часто мій настрій відбивається на моїх вчинках.

70. Мені здається, що у мене багато недоліків і вад.

71. Мені буває тяжко, коли я згадую про свої маленькі помилки.

72. Часто всілякі роздуми заважають мені довести розпочату справу до кінця.

73. Я можу вислуховувати критику й заперечення, але намагаюсь всеодно зробити по-своєму.

74. Іноді я можу так розсердитися на кривдника, що мені важко утриматися, щоб тут же не побити його.

75. Я практично ніколи не відчуваю почуття сорому чи сором'язливості.

76. Я відчуваю тягу до занять спортом чи фізкультурою.

77. Я ніколи не кажу про інших погано.

78. Люблю всілякі пригоди, охоче йду на ризик.

79. Іноді мій настрій залежить від погоди.

80. Нове для мене приємне, якщо обіцяє для мене щось гарне.

81. Життя здається мені дуже тяжким.

82. Я часто відчуваю страх перед учителями і шкільним начальством.

83. Закінчивши роботу, я довго непокоюсь з приводу того, що міг зробити щось неправильно.

84. Мені здається, що інші мене не розуміють.

85. Я часто засмучуюся з того, що, розсердившись, наговорив зайвого.

86. Я завжди зумію знайти вихід з будь-якої ситуації.

87. Люблю замість шкільних занять сходити у кіно чи просто прогуляти уроки.

88. Я ніколи не брав у домі нічого, не спитавшись.

89. В разі невдачі я можу посміятися над собою.
90. В мене бувають періоди підйому, захоплення, ентузіазму, а потім може настати спад, апатія до всього.
91. Якщо мені щось не вдається, я можу зневіритися і втратити надію.
92. Заперечення й критика мене дуже засмучують, якщо вони різкі і грубі за формою, навіть коли вони стосуються дрібниць.
93. Іноді я можу розплакатися, якщо читаю сумну книгу чи дивлюся сумний фільм.
94. Я часто сумніваюсь у правильності своїх вчинків і рішень.
95. Часто в мене виникає почуття, що я виявився непотрібним, стороннім.
96. Зіткнувшись із несправедливістю, я обурююся і одразу ж виступаю проти неї.
97. Мені подобається бути у центрі уваги, наприклад, розповідати хлопцям і дівчатам різні потішні історії.
98. Вважаю, що найкраще проведення часу — це коли нічого не робиш, просто відпочиваєш.
99. Я ніколи не запізнююсь у школу чи ще куди-небудь.
100. Мені неприємно залишатися довго на одному місці.
101. Іноді я так засмучуюсь через сварку з учителем чи ровесниками, що не можу іти до школи.
102. Я не вмію командувати іншими людьми.
103. Іноколи мені здається, що я тяжко й небезпечно хворий.
104. Я люблю всілякі небезпечні й ризиковані пригоди.
105. У мене часто виникає бажання перевірити роботу, яку я щойно виконав.
106. Я боюсь, що в майбутньому можу залишитися самотнім.
107. Я охоче вислуховую настанови, що стосуються мого здоров'я.
108. Я завжди висловлюю свою думку, якщо щось обговорюється у класі.
109. Вважаю, що ніколи не слід відриватися від колективу.
110. Питання, пов'язані зі статтю і коханням, мене зовсім не цікавлять.
111. Завжди вважав, що заради цікавої, привабливої справи всі правила можна обійти.
112. Мені іноді бувають неприємні свята.
113. Життя навчило мене бути не занадто відвертим, навіть з друзями.
114. Я їм мало, іноді довгий час взагалі нічого не їм.
115. Я дуже люблю насолоджуватися красою природи.
116. Ідучи з дому, лягаючи спати, я завжди перевіряю: чи вимкнений газ, електроприлади, чи зачинені двері.

Відповідальність підлітка

117. Мене приваблює тільки те нове, що відповідає моїм принципам та інтересам.

118. Якщо в моїх невдачах хтось винен, я не залишаю його непокараним.

119. Якщо я когось не поважаю, мені вдається поводити себе так, що він цього не помічає.

120. Найкраще проводити час у різноманітних розвагах.

121. Мені подобаються всі шкільні предмети.

122. Я часто буваю вожаком в іграх.

123. Я легко переношу біль і фізичні страждання.

124. Я завжди намагаюсь стримуватися, коли мене критикують чи коли мені заперечують.

125. Я надто помисливий, непокоюсь про все, особливо часто — про своє здоров'я.

126. Я рідко буваю безжурно веселим.

127. Я часто загадую собі різноманітні прикмети, і стараюсь суворо дотримуватись їх, щоб усе було добре.

128. Я не прагну приймати участь у житті школи і класу.

129. Іноді я здійснюю моторні, невиважені вчинки, про які потім шкодую.

130. Не люблю заздалегідь розраховувати всі витрати, легко беру в борг, навіть якщо знаю, що вчасно віддати гроші буде нелегко.

131. Навчання мене обтяжує, і якщо б мене не змушували, я взагалі не вчився би.

132. У мене ніколи не було таких думок, які потрібно було б приховувати від інших.

133. У мене часто буває настільки гарний настрій, що мене запитують, чому я такий веселий.

134. Іноді у мене настрої буває настільки поганим, що я починаю думати про смерть.

135. Найменші неприємності надто засмучують мене.

136. Я швидко втомлююсь на уроках і стаю неуважним.

137. Іноді я дивуюсь грубості й невихованності хлопців і дівчат.

138. Учителі вважають мене акуратним і старанним.

139. Часто мені приємніше поміркувати на самоті, а ніж проводити час в гомінкій компанії.

140. Мені подобається, коли мені підкоряються.

141. Я міг би вчитися значно краще, але наші вчителі та школа не сприяють цьому.

142. Не люблю займатися справою, що вимагає зусиль і терпіння.

143. Я ніколи нікому не бажав поганого.

Аркуш відповідей

Тип	Номер твердження													Су-ма ба-лів
Г	1	12	23	34	45	56	67	78	89	100	111	122	133	
Ц	2	13	24	35	46	57	68	79	90	101	112	123	134	
Л	3	14	25	36	47	58	69	80	91	102	113	124	135	
А	4	15	26	37	48	59	70	81	92	103	114	125	136	
С	5	16	27	38	49	60	71	82	93	104	115	126	137	
Т	6	17	28	39	50	61	72	83	94	105	116	127	138	
І	7	18	29	40	51	62	73	84	95	106	117	128	139	
З	8	19	30	41	52	63	74	85	96	107	118	129	140	
Д	9	20	31	42	53	64	75	86	97	108	119	130	141	
Н	10	21	32	43	54	65	76	87	98	109	120	131	142	
К	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132	143	

Додаток 2

Характеристика шкал опитувальника (РСК)

Шкала загальної інтернальності Ізаг. Високий показник шкали відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті було результатом власних дій, що вони можуть ними керувати, відчувають власну відповідальність за ці події, а також за те, як складається їхнє життя взагалі. Низький показник за шкалою Ізаг. відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі особи не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток і певні, що більшість їх є результатом випадку чи дій інших людей.

Шкала інтернальності у сфері досягнень Ід. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що усього гарного, що було у їхньому житті, вони досягли самі й здатні успішно досягати своєї мети в майбутньому. Низькі показники за шкалою Ід свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радощі зовнішнім обставинам, щасливій долі, допомозі інших людей.

Шкала інтернальності у сфері невдач Ін. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвинуте почуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій і ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе в різних невдачах, неприємностях і стражданнях. Низькі показники свідчать про те, що підліток приписує відповідальність за подібні події іншим людям чи вважає їх результатом невезіння.

Шкала інтернальності у сімейних стосунках Іс. Високі показники за цією шкалою означають те, що людина вважає себе відповідальною за події життя її родини. Низький рівень Іс є показником того, що вона вважає не себе, а членів своєї сім'ї причиною виникнення значущих ситуацій у родині.

Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин (для школярів — переважно у сфері навчання) Ів. Високий рівень вказує на те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної виробничої (навчальної, трудової) діяльності, у стосунках у колективі, у своєму просуванні вперед і т.ін.

Шкала інтернальності в галузі міжособистісних стосунків Ім. Високий показник Ім свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію тощо. Низький Ім, навпаки, вказує на те, що вона не вважає себе здатною активно формувати своє коло спілкування і схильна вважати свої відношення результатом дій своїх партнерів.

Шкала інтернальності по відношенню до здоров'я і хвороби Із. Високі показники Із показують, що піддослідний вважає здебільшого себе відповідальним за своє здоров'я: якщо він хворий, то звинувачує у цьому самого себе і вважає, що одужання залежить загалом від його дій. Людина з низьким Із вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і сподівається на те, що інші люди, зокрема лікарі, сприятимуть її видужанню.

Ключі до шкал РСК. Обробку заповнених бланків слід проводити відповідно до наведених нижче ключів, сумуючи відповіді на пункти в стовбцях «+» зі своїм знаком і відповіді на пункти у стовбцях «-» із протилежним знаком.

1. Шкала І_{заг}: +: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44.

-: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43.

2. Шкала І_д: +: 12, 15, 27, 32, 36, 37.

-: 1, 5, 6, 14, 26, 43.

3. Шкала І_н: +: 2, 4, 20, 31, 42, 44.

-: 7, 24, 33, 38, 40, 41.

4. Шкала І_с: +: 2, 16, 20, 32, 37.

-: 7, 14, 26, 28, 41.

5. Шкала І_в: +: 19, 22, 25, 42.

-: 1, 9, 10, 30.

6. Шкала І_м: +: 4, 27.

-: 6, 38.

7. Шкала І_з: +: 13, 34.

-: 3, 23.

Опитувальник для вивчення рівня суб'єктивного контролю (РСК)

Інструкція. Дорогий друже! Уважно прочитай кожне з тверджень, які наведені нижче, і познач на бланку відповідей:

- +3 — повністю згодний з твердженням;
- +2 — згодний;
- +1 — скоріше згодний, ніж не згодний;
- 1 — скоріше не згодний, ніж згодний;
- 2 — не згодний;
- 3 — повністю не згодний з цим твердженням.

Твердження опитувальника (РСК)

1. Просування по службі (у праці, навчанні) більш залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей чи зусиль самої людини.
2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба — справа випадку; якщо ж судилося захворіти, то нічого не вдієш.
4. Люди стають самотніми тому, що самі не проявляють інтересу і приязні до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Даремно витрачати зусилля на те, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини — батьки і благоустрій — впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що коїться зі мною.
9. Як правило, керівництво стає більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.
10. Мої оцінки у школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то я взагалі вірю, що зможу їх здійснити.
12. Те, що багатьом людям видається удачею чи везінням, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше зарадити здоров'ю, ніж лікарі й ліки.
14. Якщо люди не підходять одне одному, то, яких би зусиль вони не докладали, налагодити сімейне життя вони все одно не зможуть.
15. Те добре, що я роблю, зазвичай буває гідно оцінене іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не відіграють важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюсь не планувати далеко наперед, бо багато що залежить від того, як складуться обставини.

19. Мої оцінки у школі здебільшого залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.

20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю власну провину, ніж провину протилежної сторони.

21. Життя багатьох людей залежить від збігу обставин.

22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самотійно визначати, що і як робити.

23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху у своїй справі.

25. Врешті-решт, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках, які склалися у сім'ї.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе будь-кого.

28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків по вихованню часто стають марними.

29. Те, що зі мною трапляється, — це справа моїх власних рук.

30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

31. Людина, яка не спромоглася досягти успіху у своїй роботі, скоріш за все не доклала достатньо зусиль.

32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї родини того, чого я хочу.

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я.

34. Дитину завжди можна уберегти від застуди, якщо за нею наглядати і правильно її одягати.

35. За складних обставин, я схильний почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку чи везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більш, ніж від будь-кого, залежить щастя моєї родини.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди віддаю перевагу тому, щоб прийняти рішення й діяти самотійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.

Бібліотечка соціального працівника

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при найсильнішому бажанні.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.

43. Багато з моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті сталося від невміння, незнання або лінощів і мало залежало від везіння чи невезіння.

Бланк до методики РСК

прізвище _____ ім'я _____ клас _____ дата _____

зовсім не згоден	не згоден	скоріш не згоден		скоріш згоден	згоден	повністю згоден
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

зовсім не згоден	не згоден	скоріш не згоден		скоріш згоден	згоден	повністю згоден
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Рис. 1. «Відповідальний — це той, хто вчиться або зайнятий якоюсь важливою справою, він акуратний, доброзичливий, хороший»
(Світлана, 9-й клас)



Рис. 2. «Безвідповідальна людина пиячить, вживає наркотики, лається, у неї немає ніяких інтересів. Така людина викликає огиду. Груба, брутальна, думає тільки про себе» (Микола, 9-й клас)



Рис. 3. «Безвідповідальна людина безпорадна, поводить себе, як дитина, навіть якщо і вдягнена по-дорослому, але без смаку. Намальована дівчинка без клепки, нерозумна. Звикла, щоб за неї все вирішували інші» (Ірина, 9-й клас)

БІБЛІОГРАФІЯ

1. *Абрахам Г. Маслоу*. Мотивация и личность. Перевод с англ. Татлыбаевой А. М. Вступительная статья Акулиной Н. Н. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии. — М., 1981. — С. 218-240.
3. *Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. — М.: Наука, 1989. — 247 с.
4. *Абульханова-Славская К.Л.* О путях построения типологии личности / Психологический журнал, 1983. — Т.1 № 1. — С.14-29.
5. *Алексеева М.И.* Потребностно-мотивационный аспект воспитания гражданственности // Мат-ли Другої всеукраїнської наук. конф. «Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави». — К.: ДОК-К, 1997. — 402 с.
6. *Амонашвили Ш.* Педагогика сотрудничества — момент истины // Семья и школа: Педагогика. — 1988. — № 9. — С. 1-2.
7. *Анцыферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования. Психол журнал, том 13, № 5, 1992. — с.12-25.
8. *Архангельский Л.М.* Курс лекций по марксистско-ленинской этике. — М., 1974
9. *Асмолов А.Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. — М.: Смысл, 2002. — 480 с.
10. *Бажан Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК). — М.: «СМЫСЛ». 1993. — 16 с.
11. *Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Опросник уровня субъективного контроля (УСК). — М.: СМЫСЛ, 1993. — 16 с.
12. *Байярд Р.Т., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. С англ. — М.: Просвещение, 1991. — 224 с.
13. *Балл Г.О.* Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти // Практична психологія та соціальна робота, № 9 (56) 2003. — С.1-7.
14. *Бех І.Д.* Від волі до особистості. — К., 1995. — С.15.
15. *Бодалев А.А.* Восприятие человека человеком. — Л.: изд-во ЛГУ, 1965. — С. 285.
16. *Бодалев А.А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. — СПб., Речь, 2002. — 440 с.
17. *Божович Л.И., Славина Л.С.* Советская психология воспитания // Советская педагогика, 1967. — №2. — С.13.
18. *Болдырев Н.И.* Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории. — М.: Педагогика, 1978.
19. *Борисова З.Н.* Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. Канд. психол. Наук / Л., 1983. — 25 С.

20. *Боришевский М.И.* Развитие саморегуляции поведения школьников: Дисс... в форме научн. докл. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: — К., 1992. — 77 с.

21. *Боришевський М.Й.* Моральна активність як продукт творчості й самотворення особистості: Зб. Мат-лів Міжнародної наук.— практ. конф. «Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. — К.: Гнозис, 1998. — С. 58-61.

22. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. — К. — Рад.школа, 1976. — 269 с.

23. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Под ред. Д.Б.Эльконина, Т.В.Драгуновой. — М., 1967. — 360 с.

24. *Выготский Л.С.* Детская психология. — Собр.соч. — М., 1984, т.IV. — 432.

25. *Выготский Л.С.* Избранные психол. исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — с.

26. *Выготский Л.С.* Проблема возрастной периодизации детского развития / Вопросы психологии, 1972, № 2, с. 114-123.

27. *Высоцкий А.И.* Анализ приемов, применяемых подростками при самовоспитании: Мат-лы Межвузовской научн. конф. по проблемам психологии воли. — Рязань, 1967. — с.51-53..

28. *Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та. — 1978. — 118 с.

29. *Годфруа.* Что такое психология? Т.П, М., Мир, 1999

30. *Грядунова Л.И.* Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. — К.: Вища школа, Головное изд-во, 1979. — 134 С.

31. *Губенко О.В.* Активізація творчого потенціалу школяра як складова гуманізації освіти // Науково-методичний збірник / За ред. Г.О.Балла — Випуск 2.1— Київ-Рівне: Ліста-М. — 2003. — С.94-103.

32. *Гурлева Т.С.* Вихователю про інфантилізм учнів / Сучасні підходи та моделі розв'язання проблеми попередження правопорушень, наркоманії серед учнівської і студентської молоді. Зб. наук. статей та матер. передового досвіду. — К.: ІЗМН, 1997. — С.253-259.

33. *Гурлева Т.С.* Дівчинка-підліток: проблеми віку і профілактика важковиховуваності. — К.:ІЗМН, 1997. — 136с.

34. *Гурлева Т.С.* Комунікативний підхід у становленні життєвих смислів підлітка // Психологічна допомога сім'ї. Книга 2. Навчальний посібник (у 3 книгах) / За заг. ред. З.Г.Кісарчук. — К.: Главник, 2006. — с. С.72-99.

35. *Гурлева Т.С., Осипенко С.П.* Психологічне дорослішання підлітків — шлях до гармонізації розвитку // Гімназія на зламі століть: Практико-зорієнтов. посібник / Ред. рада: Д.І.Петренко (голова), І.Г.Єрмаков (наук.редактор) та ін. — К., 1999. — С.281-287.

36. *Демиденко В.К.* Совість. Навч.-метод. посібник. — К., 2000. — 86 с.

37. *Дзюбко Л.В.* Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання // Автореф. канд.дис. — Київ, 2000. — 18с.

38. *Дмитриева С.И.* Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса. — К.: Одесса: Вища шк. Головное изд-во, 1988. — 224
39. *Дригус М.Т., Новотный Д.* Психологические механизмы развития ответственности личности в онтогенезе // Психологическая наука: проблемы перспективы. — К. — Ч.1. 1990. — С.60-61.
40. *Дробницкий О.Г.* Проблемы нравственности. — М.: Наука, 1977. — 331 с.
41. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии, 2000.
42. *Дулов А.В.* Психологический анализ процесса перевоспитания // Судебная психология. — Минск: Вышейшая школа, 1975. — 462 с.
43. *Елканов С.Б.* Воспитание и самовоспитание ответственности у подростков: Автореф. дисс...канд. наук: — М., 1971. — 26 с.
44. *Ермоленко А.Н.* Этика ответственности и социальное бытие человека (совр. нем. практ. психология). — К.: Наук. Думка, 1994. — 200 с.
45. *Жаворонко А.И.* О воспитании ответственности у школьников // Советская педагогика, 1960. — №3. — С. 18-22.
46. *Забродин Ю.М., Похилько В.И.* Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик. <http://soc-gw.univ.kiev.ua/PUBLICAT/PSY/FOREWORD/index.htm>
47. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. — М., Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 287 с.
48. *Зеленкова Н.Л.* Нравственная свобода и ответственность личности. — Минск, 1981. — С. 11.
49. *Змановская.* Девиантология. — М., 2003.
50. *Иванова Т.Г.* Изучение и формирование ответственности у младших школьников: Методические рекомендации для учителей / Под ред. М.В.Матюхиной. — Анапа, 1999.
51. *Иванова Т.Ф., Лайзане С.Я.* Диагностика уровня развития воли и внимания // Диагностика интеллектуального развития учащихся. — Рига, 1980.
52. Игры для интенсивного обучения // Под ред. В.В.Петрусинского / М.: Прометей, 1991. — 216 с.
53. *Кальчук М.І.* Філософські засади сучасних ігрових педагогічних технологій // Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти: Наукові записки Київського інституту туризму, економіки і права. — К.: НПЦ Перспектива, 2001. — Т.1. — С.146-148.
54. *Кант И.* О педагогике // И.Кант. Трактаты и письма. — М., 1980. — С.499.
55. *Киркегор С.* Наслаждение и долг. СПб. — 1894. — 415с.
56. *Климова К.А.* О формировании ответственности у детей 6-7 лет // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. — М.: Педагогика, 1968. — С. 328-353.

57. Козловский В.В., Федотова В.Г. В поисках социальной гармонии (социальная справедливость и социальная ответственность. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 208 с.
58. Кон И. С. А взрослому легко? Г. Правда. 23 ноября, 1987. — № 327. — С. 4.
59. Кон И.С. Якими вони себе бачать? В кн. Диалоги о воспитании: Кн. для родителей. Пер. со 2-го рус. изд. / Сост. О.Г.Свердлова. — К.: Рад. шк., 1986. — 304 с.
60. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1982. — 192 с.
61. Кон И.С. Психология юношеского возраста. — М.: Просвещение, 1979. — 175 с.
62. Коротков В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. — М.: Педагогика, 1974. — 279 с.
63. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
64. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского; ред.-составитель Л. А. Карпенко. — 2-е изд., расширенное, испр. и доп. — Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. — 512 с.
65. Кремень Василий. От «киосковой» психологии — к образованию в течение жизни / еженедельник «Зеркало недели» от 1 февраля 2003 г. — С. 14.
66. Кроник А. А., Головаха Е. И. и др. Сколько Вам лет? (Линии жизни глазами психолога) / Под ред. А. А. Кроника. Школа Пресс, 1993.
67. Кудрявцев Ю.Г. Три круга Достоевского. — М., 1979. — 344 с.
68. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 3-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 176 с.
69. Леви В. Нестандартный ребенок. — М.: Изд-во Знание, 1988.
70. Левкович В.П. Моральная регуляция поведения и активность личности // Социальная психология личности. — М.: Наука, 1979. — С. 63-84.
71. Лейченко Т.Д. Дисциплина в школе и требовательность учителя. — М.: Изд-во гос. Уч.-пед. МП РСФСР, 1963. — 84 с.
72. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с. +
73. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
74. Лысенко Т.Ф. Исследования уровней нравственной воспитанности // Управление процессом нравственного воспитания. — М.: изд-во МГУ, 19.
75. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О.Татенка. — К.: Либідь, 2006. — 360 с. с.7-9.
76. М.В.Матюхина и др. Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Сборник научных трудов / ВГПИ. — Волгоград, 1984.

77. *Макаренко А.С.* Сочинения. Т. 4, — С. 360.
78. *Максименко С.Д.* Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини / Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика // Мат-ли Всеукраїнської науково-практ. конференції. — К.: Міленіум, 2002. — С.3-29.
79. *Максимова Н. Ю.* Психологічні аспекти перевиховання соціально дезадаптованих дітей // Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. — К.: Академпрес, 1994, с. 52-59.
80. *Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М.* Основи дитячої патопсихології: Навч. посібник. — К.: Перун, 1996. — 464 с.
81. *Маноха І.* Життя як вчинок і достеменна творчість (психологічне вчення Володимира Роменця) // Психологія і суспільство, 2001, № 2. — С.12-17.
82. *Марксистская этика* / Под ред. А.И.Титаренко. — М.: Просвещение, 1976. — 335 с.
83. *Марьенко И.С.* Основы процесса нравственного воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1980. — 183 с.
84. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
85. *Махлин В.Л.* Михаил Бахтин: Философия поступка. — М.: Знание, 1990. — 64 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Философия и жизнь», №6).
86. *Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.* Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1985. — 319с.
87. *Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.* Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1985. — 319с.
88. *Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК)* // Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. — 416 с.
89. *Минкина Н.А.* Воспитание ответственностью. — М. — Высшая школа., 1990. — 145 с.
90. *Муздыбаев К.* Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладения и индикаторы депривации. <http://www.nir.ru/socio/old/scipubl/sj/sj1-01muz.html>
91. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — 240 с.
92. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — 240 с.
93. *Нікуленко О.О.* Психологічні аспекти самодетермінації особистості // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості, у 2-х частинах, Ч. I, роз.Ш, Київ-Луцьк, 1997. — С. 506-509.

94. Основы практической психологии / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. — 536 с.
95. Основы психологии. Підручник / Під заг. ред. О.В.Киричука, В.А.-Роменця. — К, Либідь, 1995. — 632 с.
96. Особенности обучения и психического развития школьников 13-15 лет / Под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
97. Офіційний сайт журналу для психологів і педагогів «Психология. Пермь» <http://www.psyperrm.narod.ru/S61.htm>
98. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. — М., 1997.
99. *Петровский А.В.* Опыт построения социально-психологической активности и концепции групповой активности // Вопросы психологии, 1973. — №5.
100. *Пилипейченко Ю.Г.* Внутренние преграды как смысловые детерминанты самосознания личности: Автореф. Дис. Канд. психол. Наук. — М., 1984. — С.14-15.
101. *Пискун В.М.* Психологические условия формирования ответственного поведения старшеклассников: Дисс. канд. психол. наук.: — К., 1985. — с.
102. *Подмазин С.И.* Тесты для диагностики акцентуаций характера у подростков / Под ред. Ю.З. Гильбуха. — Киев: Межвед. научн.-практ. центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. — 54 с.
103. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии, 1996. — №1. — С. 20-33.
104. *Поршнев Б.Ф.* Функция выбора — основа личности // Проблемы личности. — М.: Наука, 1969. — С. 344-349.
105. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся // Под ред. Л.Н.Проколиенко, В.А.Татенко. — К.: Выща шк. Головное изд-во. — 1989. — 254 с.
106. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского: — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
107. Психология. Учебник / Под ред. А.А.Крылова. — М.: Проспект, 1998, с.263
108. Психологічний словник. — К., 1982., с.212
109. Психологія. Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін. — К.: Либідь, 1999. — 558.
110. *Радищев А.Н.* Беседа о том, что есть сын отечества // А.Н. Радищев. Избр. соч. Госполитиздат. — М., 1949. — С.265.
111. Развитие идей А.С.Макаренко в теории и методике воспитания / Под ред. В.М.Коротова. — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
112. *Реан А. А.* Психология изучения личности: Учеб. Пособие. — СПб.. Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.
113. *Роменець В.А.* Вчинок і постання канонічної психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О.-Татенка. — К.: Либідь, 2006. — 360 с.

114. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — 354с.
115. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1973. — 423 с.
116. *Рувинский Л.И.* Теория самовоспитания. — М., 1973. — 264 с.
117. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки. — К.: Україна-Віта, 1996. — 130 с.
118. *Савчин М.В.* Вікова психологія: Навч. посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. — К.: Академвидав, 2005. — 360 с.
119. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм. — М.: Мир, 1953. — 176 с.
120. *Синица И.Е.* Педагогический такт и мастерство учителя. — К.: Рад. школа, 1981. — 319 с.
121. *Славина Л.С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — 264 с.
122. *Славина Л.С.* Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений // Вопросы психологии личности школьника. — М., 1961. — с. 386—406.
123. *Слободский А.Л.* О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста.: Автореф. канд. дисс. — Л., 1976. — 15 с.
124. *Словарь практического психолога* // Сост. С.Ю.Головин. — Минск: Харвест, 1997. — 800 с.
125. *Словарь русского языка* / Сост. С.И.Ожегов, ред. С.П. Обнорский — М.: ОГИЗ, 1949. — С. 28.+ Совесть
126. *Сморж Л.О.* Эстетика: Навчальний посібник. — К.: Кондор, 2005. — С.177.всього 334 с.
127. *Ставицький О.О.* Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги. — К.: 1994. — 126 С.
128. *Степанов В.Г.* Индивидуальный подход к трудным школьникам: Учеб. пособие. Изд-ние 2-е, испр. и доп. — М.: МПУ, 1995. — 320 с.
129. *Табунов Н.Д.* К вопросу о социальной ответственности человека / Личность при социализме. — М.: Наука, 1968. — С. 244-259.
130. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении: Монография. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.
131. *Татенко В.А.* Психолого-педагогические механизмы формирования поступка учащихся: Дисс..канд. психол. наук: — Киев, 1978. — 162 с.
132. *Татенко В.О.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О.Татенка. — К.: Либідь, 2006. — 360 с., С.343
133. *Татенко В.О.* Суб'єктна психодіагностика: критеріальна модель. — Зб. наук. Праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. — К.: 2002. — Т.IV. — Ч. 6. — с.

134. *Титаренко Т.М.* Нравственное воспитание в семье / Под ред. В.К.Котырло. — К.: Рад.шк., 1985. — (Б-ка для родителей). — 95 с.
135. *Титаренко Т.М.* Особистісне зростання як умова формування громадянськості // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Мат-ли Другої всеукраїнської наук. конф. — К.: ДОК-К, 1997. — 402 с.
136. *Титаренко Т.М.* Особистісний вибір життєвої некомпетентності / Гімназія на зламі століть: Практико-зорієнтований посібник. Ред рада: Д.І.Петренко (голова), І.Г.Єрмаков (науковий редактор) та ін. — К., 1999 — С.123-129.
137. *Титаренко Т.М.* Хлопчики і дівчатка: Психологічне становлення індивідуальності. — К.: Знання, УРСР, 1989. — 48 с.
138. *Турбовской Я.С.* К проблеме соотношения методов воспитания / Советская педагогика, 1971, №10. — С. 95-99.
139. *Уличний І.Л.* Почуття провини як показник морального розвитку особистості // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: У 3-х частинах, Ч.1, 3-й розділ. — К., 1994, — С. 566-568.
140. *Фельдштейн Д.И.* Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей и развития мотивационно-потребностной сферы личности // Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. — М., — 1984. — С.3-31.
141. *Фельдштейн Д.И.* Психология воспитания // Возрастная и педагогическая психология. — М.: Просвещение, 1979. — С. 216-258.
142. *Финофанов О.А.* Взросление как экзистенция подростков // Дружининские чтения: Мат-лы 6-й Всеросс. науч.-практ. конф. / Под ред. И.Б.Шуванова и др. — Сочи: СГУТиКД, 2007. Т.1. — с. 172-175.
143. *Філософія освіти в сучасній Україні* // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробок в Україні». — К.: МО, 1997. — 543 с.
144. *Формирование личности старшеклассника* / Под ред. И.В.Дубровиной. — М.: Педагогика, 1989. — 168 с.
145. *Франкл В.* Человек в поисках смысла.: Сборник / Пер. с англ. и нем.; Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
146. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: — В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 2.
147. *Цветаева М.Ф.* Социальная ответственность личности // Научный коммунизм, 1979, №1. — С. 81.
148. *Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.* Психотренинг: игры и упражнения. — М., 1988.
149. *Цуканов Б., Страцинська І.* Метрика життєвого шляху творчої особистості // Психологія і суспільство, 2001, № 2. — С.18-25.
150. *Чепелева Н.В.* Понимание и интерпретация письменного сообщения //Українська психологія: сучасний потенціал. — Мат-ли Четвер-

тих Костюківських читань. — В 3-х томах. — К.: Вид-во ДОК-К, 1996. — Т.Ш. — С.5.

151. *Човрій С.* Філософсько-педагогічні проблеми совісті // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості у 3-х частинах. — Ч.1, розділ 3-й, К., 1994. — С.572-574.

152. *Шмелев А. Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. — 480 с.

153. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — №4. — С. 6-20.

154. *Энгельгардт В.А.* Век науки и ответственность ученого // Вопросы философии. — 1984, №1. — С. 96-103.

155. *Эрих Фромм.* Человек для себя (исследование психологических проблем этики). — Минск. — Коллегиум, 1992. — 253 с.

156. *Ядов В.А.* Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М.: Добросвет, 1999. — 596 с.

157. *Яковенко С.И.* Психологические условия формирования у трудновоспитуемых подростков доверия к педагогам: Дисс. канд. психол. наук. — К., 1983. — с.

158. *Ярошевский Т.М.* Личность и общество. — М.: Прогресс, 1973. — 543 с

159. *Chernoff, H.* The use of faces to represent points in k-dimensional space graphically. Journal of American Statistical Association, 68, 1973, 361-368.

160. *Erikson E.* Childhood and Society. — N.Y., 1967. — 631 p.

161. *Maslow A.H.* The psychology of science. — Chi., 1969.

162. *Piaget G.* Le jugement moral chez l'enfant. — Alcan, 1932.

163. *Sartre J.* — P. L'Être et le Néant. — Paris, 1960.

Навчальний посібник

Серія «Бібліотечка соціального працівника»

Тетяна Гурлева

Відповідальність підлітка

На обкладинці використано фото з архіву
арт-школи дитячої моди «Ясочка»

ЦДЮТ Солом'янського району м. Києва

Керівники: Лариса Поліщук, Юлія Поліщук

Підп. до друку 28.01.08. Формат 84х108/32.

Гарнітура Невтон С. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 7,93. Наклад 1500. Зам. №

Видавець СПД-ФО — Главник О.П.

01033, м. Київ, вул. Пушкінська, 31а, оф.2

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 981 від 09.07.2002

З питань розповсюдження звертатися: 01033, м. Київ, а/с 185.

Тел./факс: (044) 546-73-30, 360-52-27.

e-mail: info@glavnyk.com.ua; сайт: www.glavnyk.com.ua

Віддруковано ПП «Мастер-Прінт». 04073, м. Київ,
пров. Куренівський, 19/5, оф. 400